

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VALMIR COQUEIRO FONTANA

EDUCAR OS MESTRES PARA MUDAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CURITIBA

2015

VALMIR COQUEIRO FONTANA

EDUCAR OS MESTRES PARA MUDAR A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Filosofia no Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Polo Colombo.

Orientador: Prof. Antonio Edmilson Paschoal

CURITIBA

2015

Educar os educadores!

Mas os primeiros devem começar por educar a si próprios.

E é para esses que eu escrevo.

(NIETZSCHE Primavera/verão de 1875)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise e reflexão acerca da Educação e dos professores (as) de Filosofia que atuam no ensino médio. A fim de situar o estudo, primeiramente foram elencados, os aspectos históricos sobre a educação desde a Grécia antiga, enfatizando a educação prussiana, fazendo-se um percurso até a educação brasileira dos nossos dias e as mazelas que perpetuam no sistema educacional e na formação e prática dos professores (as), educadores (as), em específico os que atuam na disciplina de Filosofia, foco de interesse deste estudo. Ao trazer a discussão à luz da história e de autores que tratam o tema, pretende-se pontuar a necessidade de que o (a) professor (a) seja educado (a) para então, mudar a educação brasileira. Para maior embasamento ao pensamento deste autor, recorreu-se aos escritos de Nietzsche sobre as transmutações (metamorfoses) do espírito para assim evidenciar a necessidade de mudanças do próprio professor nas suas atitudes e práticas para que possa então, realizar mudanças em sala de aula. Propõe-se um modelo de plano de aula de Filosofia, detalhado em momentos distintos de modo a orientar e sugerir práticas que privilegiem a autoria e a autonomia dos estudantes.

Palavras-Chave: Educação. Filosofia. Ensino Médio. Educadores. Mudanças.

ABSTRACT

This paper presents an analysis and reflection on education and the Philosophy teachers who teach in high school. In order to situate the study were first listed, the historical aspects of education since ancient Greece, emphasizing the Prussian education, making up a route to the Brazilian education of today and the ills that perpetuate in education and training and practice of teachers (as) teachers (as), in particular those working in philosophy of discipline, focus of this study. By bringing the discussion in the light of history and authors dealing with the subject, it is intended to punctuate the need for the teacher to be polite to then be able to change the Brazilian education. To better basis to the thought of this author, we looked upon to the writings of Nietzsche about the transmutations (metamorphoses) of the spirit thus demonstrating the need for the teacher's own changes in their attitudes and practices so he (she) can then make changes in the classroom. It proposes a philosophy lesson plan model, detailed at different times in order to guide and suggest practices that emphasize the authority and the autonomy of the students.

Key-words: Education, Philosophy, High School, Educators, Changes

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| 1 A EDUCAÇÃO QUE NÃO EDUCA..... | 8 |
| 1.1 ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MILITAR E OBRIGATÓRIA..... | 9 |
| 1.2 A SIMBIOSE PRUSSIANA: PROTESTANTISMO E EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA | 12 |
| 1.3 DA PRÚSSIA PARA O MUNDO OCIDENTAL | 15 |
| 2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL – O NASCIMENTO DO ENSINO MÉDIO | 22 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO UNIVERSAL, OBRIGATÓRIA E NEOLIBERAL NO BRASIL .. | 25 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO RAPTADA NO BRASIL | 28 |
| 2.3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA “FORMAÇÃO IDEAL” NEGADORA DO PROCESSO QUE EDUCA | 29 |
| 2.4 A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM JOGO DE INTERESSES | 30 |
| 3 EDUCADORES(AS) E O MODELO DE ESCOLA BRASILEIRA (ENSINO MÉDIO) | 35 |
| 3.1 PROFESSOR(A) COMO MESTRE PARA MUDAR A EDUCAÇÃO | 37 |
| 4 NIETZSCHE E O PROFESSOR(A) DE ENSINO MÉDIO NA SALA DE AULA | 39 |
| 4.1 NIETZSCHE E POSSÍVEIS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA..... | 40 |
| 4.2 PROJETO DE AULA DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO – 3º ANO. ... | 47 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 50 |
| REFERÊNCIAS..... | 52 |

INTRODUÇÃO

Tratar a Educação e as suas mazelas é sempre um tema desafiador porque, embora haja tantas discussões, ideias e vontades, a história ainda cumpre o seu papel de madrastra, ou seja, ainda não se consegue traçar linhas felizes sobre a mesma. Muitas tentativas de se aperfeiçoar a educação e o papel do professor se faz presente em manuscritos, porém, quando se pesquisa o seu passado e, infelizmente o seu presente, o teor é o mesmo. A Educação sempre serviu aos interesses de muitos, menos aos do estudante. O ofício do professor, mesmo depois de séculos, continua o mesmo, quer seja, a reprodução de conhecimentos, nem sempre interessantes, nem mesmo atrativos.

Esta pesquisa pretende trazer à luz da reflexão filosófica um dos principais problemas da educação brasileira. O sistema vigente pelo qual usa e instrui de forma fraudulenta o conceito de “Educação”, onde priorizam informações, conteúdos sem sentido para a memorização e distantes da existência humana. A educação prepara, enaltecendo a robotização dos jovens para o mercado de trabalho, em detrimento do estímulo para saber pensar, roubando-lhes suas potencialidades. A composição na qual a sociedade se apresenta, instaura aos filhos e filhas da classe trabalhadora a obrigação de obter cursos ou serviços para que se tornem cada vez melhores como mercadorias. A escola e todos os seus aparatos, enquanto instituição do Estado prepara os jovens estudantes para o mercado, capacitando-os nas suas competências e habilidades, afim de que alcancem e mantenham seu trabalho e sua posição social.

Diante da necessidade de mudanças no sistema educacional, faz-se necessária a mudança do professor (a) para que, a partir da sua mudança inicie-se uma reviravolta na Educação e no processo de ensino. Modificar os comportamentos e os vícios estruturantes da educação brasileira não é algo simples e requer complexos entendimentos, estudos e discussões que possam orientar e mobilizar toda uma equipe envolvida e disposta à mudanças, a novos paradigmas, à novas práticas.

Para a compreensão do que se propõe neste estudo, faz-se um apanhado histórico sobre a educação e o papel ou função do professor (a) desde os mais remotos tempos, avaliando e considerando as questões vigentes em cada percurso. A pesquisa visa projetar a educação em vários aspectos e demonstrar a necessidade de mudanças tanto no sistema quanto na prática e pensamento dos educadores (as). Para isso, faz-se uma abordagem aos escritos de Nietzsche sobre as metamorfoses do espírito, aplicando-se aos professores (as), em específico ao professor (a) de Filosofia no Ensino Médio.

Galgar em busca de educação que permita aos estudantes o questionamento, a tomada de decisões e a prática da autonomia no aprender é uma tarefa difícil, mas que exige dos professores um maior envolvimento e quebra na sua potencialidade de dominador, de portador único do saber. É necessário que o professor (a) seja educado (a) no sentido de compreender que o seu aluno (a) possui habilidades e capacidades suficientes para tornar-se o protagonista do seu aprendizado.

Nas linhas que se seguem, algumas considerações acerca da educação brasileira e dos professores (as), educadores (as) da disciplina de Filosofia nas escolas de ensino médio.

1 A EDUCAÇÃO QUE NÃO EDUCA

“A educação é o que sobra depois que a gente se esquece do que aprendeu na escola.” (Albert Einstein).

A “Educação atual não educa” e por que não educa? Responder a essa perturbadora questão não é tarefa muito fácil, requer muito trabalho considerando e explicitando inúmeros problemas a partir de pesquisas e constatações “in loco” das escolas de todo o território brasileiro. Entretanto, neste trabalho de pesquisa teórico prático acerca da “Educação Brasileira” e de seu “modelo educativo”, verifica-se a necessidade de apresentar, num primeiro momento, as origens históricas pelas quais a “Educação Moderna” se coloca e se mantém na maior parte das nações ocidentais e, em especial, no Brasil. O atual sistema promove muito mais fracassos do que sucessos dos estudantes, todavia o fracasso é do sistema não do estudante. Infelizmente, o atual modelo de educação brasileiro segue os “padrões prussianos” que por sua vez foram aprimorados dos “padrões militares espartanos”. Os padrões prussianos do século XVIII objetivavam gerar uma massa de pessoas obedientes e competitivas com predisposição para beligerar, conforme se apresenta no início do documentário “A educação proibida”:

O atual sistema prussiano originado do padrão militar de educação da Prússia, no século XVIII, tem como objetivo gerar uma massa de pessoas obedientes e competitivas, com disposição para guerrear [...]

Desta forma, a maioria das escolas no mundo ocidental, na América Latina e no Brasil, está disponibilizada no mesmo formato de fábricas, presídios e quartéis com seus portões, grades e muros. As escolas brasileiras não são diferentes, pois:

[...] são colocadas no mesmo patamar das fábricas e dos presídios, com seus portões, grades e muros; com horários estipulados de entrada e saída, fardamento obrigatório, intervalos e sirenes indicando o início e fim das aulas [...]¹.

¹ A Educação Proibida. Vídeo disponibilizado no Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=J2GuI0jbFsg> Acesso em 12/2015.

Qualquer outra ação que pretende educar, que busque algo diferente será inibida, sofrerá retaliações, será “proibida”².

Escolas, colégios, universidades na América Latina e no Brasil ainda se apresentam como dimensões de tédio e de aborrecimentos. Professores (as) munidos de giz e lousa (quadro negro) declamando teorias sem nenhum significado ou vínculo com a existência em pleno século XXI. O estímulo para crianças e jovens adolescentes é para competição entre elas mesmas. As crianças e jovens que são os melhores em reproduzir e obedecer tem notas e prêmios. Aos outros, de uma maneira ou de outra, cabe o esquecimento, são “fracassados” frente à vigência do atual sistema educacional. Assim sendo, educadores (as), na atual conjuntura da realidade escolar brasileira, educam para a competição e competição indica enfrentamento, batalha, “guerra”. Educadores atuais que foram formados numa educação *obrigatória* e *repressiva* e, por isso, não sabem como lidar com as suas próprias emoções, assim, não possuem autoconhecimento para poder educar de forma adequada e significativa. Geram nos estudantes expectativas que não são deles, mas expectativas criadas pelos pais (porque a educação é obrigatória), pela sociedade imediatista e consumista, como prestígio, dinheiro e conhecimentos específicos.

1.1 ORIGEM HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO MILITAR E OBRIGATÓRIA

A invenção da educação obrigatória foi uma condição imposta através do aparelhamento estatal a fim de arrebatam dos pais o domínio e controle dos seus filhos. O ideal de uma educação imposta promove, a partir de sua criação, uma homogeneidade e igualdade que beneficia o próprio Estado, em detrimento ao desenvolvimento da criança e do jovem para pensar, raciocinar, criar de maneira livre e independente. Desta forma, nos termos daquilo que se entende por educação, Marisa do Campo³, em sua fala no documentário *A Educação Proibida* afirma: “É uma matéria estática, uma matéria que não tem movimento, uma matéria que diz somente palavras”.

² A Educação Proibida. Vídeo disponibilizado no Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=J2Gu10jbFsg> Acesso em 12/2015.

³ Educadora e Pedagoga logosófica

Indo de encontro até a origem da educação obrigatória no Ocidente e fazendo um breve retrospecto, temos na Grécia com suas principais cidades-estados Atenas e Esparta os modelos estatais de educação imposta.

De acordo com Niederauer (2015), em Atenas, por ser uma cidade pioneira em proporcionar algumas liberdades individuais, adotou-se o alfabeto iônico:

A adoção do alfabeto iônico, totalmente fonético, que se tornou comum a toda Grécia, teve um esplêndido florescimento em todos os campos: da poesia ao teatro, da história à filosofia. No século V, Atenas exercia um influxo sobre toda a Grécia: tinha necessidade de uma burocracia culta, que conhecesse a escrita. Esta se difundiu a todo o povo e os cidadãos livres adquiriram o hábito de dedicar-se à oratória, à filosofia, à literatura, desprezando o trabalho manual e comercial. Todo o povo escrevia como atesta a prática do ostracismo. Afirmou-se um ideal de formação mais culto e civil, ligado à eloquência e à beleza, desinteressado e universal, capaz de atingir os aspectos mais próprios e profundos da humanidade de cada indivíduo e destinados a educar justamente este aspecto de humanidade, que em particular a filosofia e as letras conseguem nele fazer emergir e amadurecer. Assim, a educação assumia em Atenas um papel-chave e complexo, tornava-se matéria de debate, tendia a universalizar-se, superando os limites da polis.

Em Esparta a educação é o mecanismo principal para as pretensões totalitárias do Estado. Fica traduzida numa articulação meticulosa e organizada onde se apropria, através do Estado, das crianças com o objetivo de transformá-las em verdadeiras máquinas humanas de guerra. De acordo com Jaeger (1986, p. 83):

Não dará boas provas de si na luta se não for capaz de encarar a morte sangrenta na peleja e de lutar corpo-a-corpo com o adversário. Isto é arete – exclama comovido o poeta -, este é o título mais alto e mais glorioso que um jovem pode alcançar entre os homens. É bom para a comunidade, para a cidade e para o povo que o homem se mantenha com o pé firme frente aos combates e afaste da sua cabeça qualquer ideia de fuga.

E o papel desta educação nos moldes do poder estatal espartano é educar para a obediência e subserviência com um controle total e irrestrito do corpo e da alma destas crianças. O horizonte deste processo é único e uniforme: as crianças e os jovens aprendem a obedecer a ordens e acreditam que na vida existe sempre uma hierarquia que deve orientar todo e qualquer movimento da vida, bem como ser mantida a qualquer preço. Conforme os registros de Plutarco:

[...] as crianças do sexo masculino, a partir dos sete anos, eram retiradas da família e inseridas em escolas-ginásios onde recebiam até os 16 anos uma formação de tipo militar, que devia favorecer a aquisição da força e da

coragem. O cidadão guerreiro é formado pelo adestramento no uso das armas, reunido em equipes sob o controle de jovens guerreiros e, depois, de um superintendente geral (paidonomos). Levava-se uma vida comum, favoreciam-se os vínculos de amizade, valorizava-se em particular a obediência. Quanto à cultura – ler, escrever –, pouco espaço era dado a ela na formação do espartano – o estritamente necessário, diz Plutarco -, embora fizessem aprender de memória Homero e Hesíodo ou o poeta Tirteo (apud NIEDERAUER, 2015).

Atenas e Esparta deram vida a dois ideais de educação. Atenas concedendo ênfase na concepção de Paidéia, ou seja, a formação humana mais focada na liberdade, nas múltiplas experiências particulares e sociais, mais aberta aos debates acerca dos problemas pedagógicos. Em “Paidéia, a Formação do Homem grego”, Jaeger salienta:

Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um ethos, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. [...] Por outro lado, os valores mais elevados ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É o que os gregos chamaram psicagogia. Só imediata e viva, que são as condições mais importantes da ação educativa (JAEGER, 1986, p. 44).

Esparta implantando uma estrutura com base no conformismo e no estadismo. O Estado Espartano forneceu e concluiu as bases do que seria até nossos dias a “educação imposta e obrigatória”. Modelo de educação pelo qual o mais importante pensador da Filosofia Antiga, Platão vai fazer uso para construir seu “mundo ideal”. Onde é apresentado na República e nas Leis. Assim, Platão deixa o legado de uma utopia que será usada por todo o Ocidente, principalmente por governos déspotas.

No que tange ao período medieval é interessante um olhar que considere num primeiro momento, o modelo de educação com fins para o ofício profissional e a conformação. Ao longo do período medievo, educação é sinônimo de uma simbiose diretamente vinculada a Igreja Católica, isto é, o fundamento se dá através da fé cristã, imposta e incontestável. A fé cristã que se compõe tanto de católicos quanto de protestantes, porque segundo Dallabrida (2004)⁴, havia vínculos também com as universidades, a “semelhança institucional”. E, o motivo pelo qual havia semelhança institucional era a:

⁴ Norberto Dallabrida, professor do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

Concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina (PETITAT, 1994).

Um momento histórico em que o conceito de poder (político, cultural, social, espiritual) é a própria Igreja e o que a mesma entende por fé, acolhendo em suas instituições hierarquizadas e eclesiásticas os *oratores* (especialistas da palavra, os sábios, os cultos, distintos dos *bellatores* e dos *laboratores*), com suas corporações no plano profissional para educar, formar e conformar. Foi a partir do cristianismo católico que os modelos educativos e as práticas de formação se organizavam e se programavam. Também havia uma preocupação com as práticas e os modelos. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que era típico também da Idade Média o dualismo social das teorias e das práxis educativas, tal qual havia sido na antiguidade.

1.2 A SIMBIOSE PRUSSIANA: PROTESTANTISMO E EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA

Entretanto, a escola, como nós conhecemos atualmente no ocidente e, em especial, no Brasil, é um produto com ramos da Idade Média, porém, com características mais aguçadas pela Reforma Protestante. A primeira manifestação moderna por uma educação obrigatória se origina com Martinho Lutero e sua Reforma. Esta obrigatoriedade da educação está manifesta na famosa carta de Lutero aos governantes prussianos em 1524. Orientava e requisitava aos príncipes escolas para o povo (pública) e que as mesmas fizessem um sistema de frequência obrigatória. Em sua carta, as premissas são estatísticas para que suas conclusões também sejam estatísticas:

Caros governantes [...] afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola [...] Se o governo pode compelir alguns cidadãos que estejam aptos ao serviço militar para empunhar lanças e espingardas, para erguer defesas, e para executar outras tarefas marciais em tempos de guerra, têm muito mais direito de compelir o povo a enviar seus filhos para a escola, porque, neste caso, estamos em guerra contra o diabo, cujo objetivo é secretamente esvair nossas cidades e principados de seus homens fortes (1524, apud PERRIN, 1896).

“Homens fortes das cidades e principados”. Esses homens devem manter a força que é natural no ser humano em prol dos interesses de Lutero ou dos planos luteranos para o Estado germânico.

Lutero provocou profundas implicações sociais, econômicas e políticas. Em especial na Educação, o luteranismo produziu uma reforma global do sistema de ensino alemão, que inaugurou as bases da escola moderna. Os reflexos se estenderam por todo o ocidente e chegaram aos dias de hoje. A ideia da escola pública e para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil nasce do projeto educacional de Lutero. A distinção clara entre a esfera espiritual e as coisas do mundo propiciou um avanço para o conhecimento e o exercício funcional das coisas práticas. Pensar e manifestar a força particular contida no ser não é permitido. As exigências de Lutero foram atendidas e colocadas em movimento. Philipp Melanchtohn (1497-1560), no período que Lutero passou impedido de se manifestar publicamente, foi a voz da causa reformista e se encarregou de reorganizar as igrejas dos principados que aderiram ao luteranismo. Esse trabalho promoveu o projeto de criação de um sistema de escolas públicas, depois copiado em quase toda a Alemanha. A reforma da instrução era uma das principais reivindicações das camadas mais pobres da população, insatisfeitas com as más condições de vida e com o ensino escasso e ineficaz oferecido outrora pela Igreja.

Conforme atesta Murray Rothbard⁵, no ano de 1524 o Estado germânico de Gota inaugura a primeira escola pública moderna. Em 1527, a Turíngia faz o mesmo. Ao mesmo tempo, Lutero foi o mentor e criador do “Plano Escolar da Saxônia”, que mais tarde foi adotado como o Sistema Estatal de Educação de todos os Estados protestantes de toda a Alemanha. A Saxônia, em 1528, coloca os planos luteranos em funcionamento através do seu fiel discípulo Melanchtohn, criando escolas estatais em todas as cidades e vilarejos. Tanto Melanchtohn quanto Lutero via na educação um assunto do interesse dos governantes. Para isso, foi criado um sistema que atendia à finalidade de preparar para o trabalho e à possibilidade de prosseguir os estudos a fim de elevar a reivindicação de liberdade e a interpretação da Bíblia. Esses pilares da reforma protestante foram os princípios

⁵ Murray N. Rothbard (1926-1995) – Decano da Escola Austríaca e o fundador do moderno libertarianismo. Artigo Educação Livre e Obrigatória. Disponível em: <http://www.mises.org.br/EbookChapter.aspx?id=568>

fundadores do projeto educacional de Lutero. Valorizou a alfabetização e o ensino de línguas e, o mais importante, defendeu o acesso de todos a esse conhecimento. Desta forma, os renovadores religiosos defendiam a formação de uma nova classe de homens cultos, dando origem ao conceito de utilidade universal e social da educação.

As sementes de uma Educação pasteurizada, uniforme e universal estavam germinando. E ainda, de acordo com o artigo de Murray Rothbard, no ano de 1559, o Duque Christopher, príncipe eleitor de Wurttemberg, estabelece as bases do “sistema obrigatório estatal de educação” do mundo moderno, onde a frequência era obrigatória e os faltosos eram multados. O que está por detrás da “Educação Obrigatória” luterana? Uma leitura apressada e até ingênua indica que Lutero e seus planos ditos espirituais, visavam uma democracia promovida pelos reformadores através da Educação de toda uma nação. Educação que não era qualquer educação, mas uma Educação que permitiria liberdade para a leitura e interpretação de toda a bíblia, conforme os desejos particulares de cada leitor (a), amparados anteriormente pelo ideário luterano. Todavia, uma análise mais aguçada, cuidadosa e de conjunto sobre os fatos dessa história, permite incidir uma luz em outra vertente com outro entendimento. Ou seja, a priori, os reformadores defendiam uma efetiva “guerra contra o diabo” e seus “agentes”. Segundo o entendimento de Lutero, os “agentes” não são apenas os infiéis, católicos, judeus, outros protestantes que não sejam luteranos, mas toda e qualquer pessoa que ousa pensar e viver uma vida fora dos padrões e princípios estabelecidos pelo próprio Lutero e seus ministros. Para tal empreitada o ideal espiritual de Lutero se concretizará em política de Estado, ficando como obrigação estatal forjar, através da Educação obrigatória, o ser passivo, dócil, adaptado em mente, coração e ação para a “salvação eterna”. Em nome da salvação dentro da Igreja Luterana está criado o “modelo universal e obrigatório” de Educação para o mundo moderno. Rothbard cita do grande historiador Lord Acton (1948), um trecho sobre Lutero:

A defesa da religião tornou-se... não apenas o dever do poder civil, mas o objetivo da instituição. Seu negócio era unicamente a coerção daqueles que estavam fora da Igreja Luterana.

A política e a educação no ocidente, a partir da particularidade alemã, teve uma influência brutal de Lutero. Ele foi o primeiro a defender a escola obrigatória nos

moldes em que se conhece na atualidade e suas ideias e planos serviram de base para as primeiras escolas alemãs. O protestantismo foi ao encontro dos desejos da classe economicamente emergente de comerciantes, a burguesia para quem a educação representava uma possibilidade de aceitação e ascendência social. O currículo era baseado nas ciências humanas, com ênfase na história. Ferrari (2005, p. 30) afirma que:

O nascimento do protestantismo teve profundas implicações sociais, econômicas e políticas. Na educação, o pensamento de Lutero produziu uma reforma global do sistema de ensino alemão, que inaugurou a escola moderna. [...] A ideia da escola pública e para todos, organizada em três grandes ciclos (fundamental, médio e superior) e voltada para o saber útil nasce do projeto educacional de Lutero.

E conforme as pesquisas de Murray Rothbard no seu artigo “Educação: Livre e Obrigatória”, houve outro reformulador e defensor da escola obrigatória na Europa, João Calvino. Calvino, na defesa da obediência ao Estado e seus governos, foi decisivo e incisivo na formulação da escola universal e obrigatória. A pessoa ocupante do cargo de governo possuía aprovação e amparo divinos. E, mais, se o governo fosse “calvinista”, estaria com total liberdade para tomar as devidas providências, conforme o entendimento da “doutrina calvinista”, sem merecer críticas ou protestos. Tanto para Calvino quanto para Lutero, as ideias contavam com uma obediência total ao Estado e poder do mesmo para perseguir qualquer tipo de dissidência. A obediência, a universalização e padronização como modelos indispensáveis e necessários à educação provocou um conjunto dos mais terríveis problemas para as sociedades ocidentais posteriores. A saber: promoveu até os dias atuais uma cultura no ocidente que educa de forma “pasteurizada”, criando gerações de pessoas com um grau enorme de passividade, ausência de postura crítica, preocupação exagerada em memorizar conteúdos curriculares insignificantes com aulas enfadonhas, austeras e desmotivadoras. Modelo escolar que privilegia a obediência que se configura numa alienação sem precedentes.

1.3 DA PRÚSSIA PARA O MUNDO OCIDENTAL

O Estado despótico alemão configurado nas suas diversas instituições, inclusive a Educação, se inicia por volta da segunda metade do século XVI e sofre

uma interrupção devido a Guerra dos Trinta Anos na primeira metade do século XVII. A inspiração luterana para um sistema de Educação obrigatória e sua doutrina de obediência total ao absolutismo do Estado não podem ser ingenuamente entendidas como mera coincidência. A interferência de um Estado Absoluto na Educação alemã está estritamente associada à ascensão de um Estado prussiano embasado naquilo que Lutero propôs a todos os governos da Prússia.

A criação de uma rede de ensino público foi planejada pelos reformadores luteranos a pedido de governantes que perceberam a urgência de oferecer instrução ao povo. O interesse dos príncipes era fortalecer seus domínios num tempo de constantes hostilidades entre os Estados, pois, Lutero sempre defendeu que o dinheiro investido em educação seria menor que o gasto com armas e ainda traria mais benefícios. Em outras palavras Murray Rothbard explica que Educação obrigatória alemã luterana possuía uma base curricular homogênea que priorizava a obediência, comparecimento também obrigatório das crianças nas escolas com incidência de pena de multa e aprisionamento das crianças. Educação para todos, mas não qualquer educação. A Educação do Estado prussiano, pensada, calculada, determinada em lapidar um modelo de ser humano que, através da leitura e da escrita e conteúdos previamente escolhidos, formaria a pessoa para pensar aquilo que já está posto, obedecer a padrões culturais impostos por uma minoria privilegiada, servir ao Estado como “carne de canhão” às guerras, moldar corpos e mentes passivos para produzir e gerar riquezas ao modelo elitista de sociedade. A Educação era fundamental na concepção de mundo de Martinho Lutero. Em uma de suas cartas aos prefeitos e conselheiros alemães ele escreve:

É realmente um pecado e uma vergonha que tenhamos de ser estimulados e incitados ao dever de educar nossas crianças e de considerar seus interesses mais sublimes, ao passo que a própria natureza dever-nos-ia impelir a isso e o exemplo dos brutos nos fornece variada instrução. Não há animal irracional que não cuide e instrua seu filhote no que este deve saber, exceção feita à avestruz, de quem diz Deus: “Ela (a fêmea avestruz) põe seus ovos na terra e os aquece na areia; e é dura para com seus filhotes, como se não fossem dela”. E de que adiantaria se possuíssemos e realizássemos tudo o mais, e nos tornássemos santos perfeitos, se negligenciássemos aquilo por que essencialmente vivemos, a saber, cuidar dos jovens? Em minha opinião não há nenhuma outra ofensa visível que, aos olhos de Deus, seja um fardo tão pesado para o mundo e mereça

castigo tão duro quanto a negligência na educação das crianças (LUTERO apud MAYER, 1976, p. 250-251)⁶

Murray Rothbard demonstra subsídios históricos em seu artigo recorrendo ao educador e jurista estadunidense Barnard (1854), onde afirma que em Gota no de 1643, seguido por outros Estados como Heildesheim em 1663, Prússia em 1669 e Calenberg em 1681, aplicaram a Educação obrigatória, equacionada com as sementes pelas quais Lutero havia proposto. Considerando critérios em relação a “Poder” e “Dominação” no Estado prussiano, é no século XVIII com o rei Frederico Guilherme I, que estes conceitos são aplicados conforme sua crença pessoal forte no poder patriarcal, portanto, machista e na virtude do poder absoluto dos reis. Dentre suas medidas governamentais estava o fortalecimento do exército prussiano com uma disciplina espartana que ficou conhecida em toda a Europa. Nas questões administrativas para a sociedade civil, Guilherme I, centralizou todos os serviços públicos, desencadeando o que ficou conhecido como a “burocracia autocrática prussiana”. Para a área do comércio e dos negócios determinou muitas restrições, regulações e subsídios. E, cabe a este rei, Frederico Guilherme I, atribuir o primeiro “sistema nacional escolar” de Educação obrigatória como modelo a ser posteriormente seguido por toda a Europa. A saber, a partir de 1717, Guilherme I ordena frequência obrigatória de todas as crianças nas escolas estatais, além de construir um número maior de escolas para atender todas as crianças alemãs. Considerando estas ações na governabilidade do rei Guilherme I é possível perceber as suas vontades e apetites pessoais para construir o “seu Estado” com características despóticas e militares. Pois, Murray Rothbard comprova esta afirmação ao citar o grande historiador e diplomata estadunidense Hayes (1922, p. 328): “Ele tratou seu reino como uma sala de aula e, como um zeloso mestre, açoitou seus súditos desobedientes impiedosamente”.

Medidas governamentais que seu filho e sucessor Frederico, o “Grande”, deu continuidade instituindo o “sistema nacional de crescimento”, com frequência obrigatória nas escolas estatais e seu *Landschulreglement* (regulamentos gerais da

⁶ A Reforma Protestante e a educação, Revista de Educação do Cogeime – Ano 19 – n. 37, julho/dezembro 2010.

educação de 1763). Frederico herdou de seu pai a ideia dogmática no despotismo absoluto e supostamente “esclarecido”. Segundo citação de Murray Rothbard, Frederico afirma que: “O príncipe, é para a nação que ele governa, o que a cabeça é para o homem; é seu dever ver, pensar e agir por toda comunidade”.⁷ Direcionou enormes verbas públicas para o exército, exigindo treinamento intenso acompanhado da mais forte disciplina. O ápice do sistema despótico prussiano se deu a partir da humilhante e desastrosa derrota imposta por Napoleão.

Foi sob o reinado de Frederico Guilherme III e seu ministro Von Stein que as escolas privadas e semirreligiosas foram abolidas e toda a Educação ficou sob a égide do Ministério do Interior. Os docentes deveriam fazer exames para obterem certificação do Estado. Este foi o primeiro sistema reorganizado que promoveu uma nova filosofia de ensino, a de Pestalozzi que advogava uma “Educação Progressiva”. Pestalozzi apresentou uma teoria chamada teoria dos três estados do desenvolvimento humano:

[...] o estado animal ou natural, o estado social e o estado moral. Nesta teoria, Pestalozzi defende que as religiões e as culturas, assim como os indivíduos acompanham este modelo de desenvolvimento. As religiões próprias do terceiro estado natural caracterizam-se por identificá-lo com as forças da natureza, a magia, as superstições e o medo do castigo que possa ser provocado pela ira das divindades. A religião social ou institucional é marcada pela predominância das relações de poder, de intimidação e de hipocrisias, sendo superdimensionado o valor do comportamento externo enquanto a individualidade é pouco considerada. A religião moral, segundo Pestalozzi, é aquela que conduz a autonomia moral, pois representa a valorização da interioridade e integridade, através do reconhecimento da essência divina presente em cada ser humano e da proposta de um estilo de vida responsável e autônomo. A religião moral definida por Pestalozzi é aquela que propicia a liberdade de não escravizar-se aos próprios instintos e a autonomia de transcender a moral social, permitindo ao ser humano agir responsabilmente conforme a única moral verdadeira e possível que é aquela assumida pela consciência individual. Pestalozzi afirma que apenas o sistema de ensino propiciado pelo verdadeiro cristianismo, representando um apelo à vida individualmente responsável diante de Deus e dos semelhantes, pode auxiliar o ser humano em sua busca pela autonomia moral (BORGES, 2015).

Guilherme III obrigou ainda, todos os jovens para as profissões liberais, candidatos a funções públicas e estudantes universitários, em 1834, a prestarem exames de graduação de Ensino Médio. Assim o Estado prussiano tinha controle

⁷ Frederick II (King of Prussia. **Posthumous works of Frederic II.** King of Prussia, Volume 5. Londres: G.G.J. and J. Robinson, 1789, p. 15.

total de todas as gerações futuras. Este modelo de Educação obrigatória inspirou o sistema de Educação nos Estados Unidos da América, expandindo a todo o seu território.

Em suas pesquisas Murray Rothbard afirma que foi o respeitado educador estadunidense Calvin E. Stowe a elogiar e defender a imitação do sistema de Educação obrigatório prussiano para todo o território estadunidense. Alegou que a monarquia absolutista de Guilherme III tinha em seu país o povo “mais educado” do mundo. Citou os seminários prussianos que preparavam os mestres a serem professores das escolas estatais, da obrigatoriedade da presença dos estudantes na escola, exceto aqueles com comprovada demência mental ou incapacidade física, com riscos de punições aos pais, inclusive de perder seus filhos para o Estado. Havia a instrução religiosa recebida pelas crianças, porém, não eram obrigadas a assistirem estas aulas. Escolas privadas eram permitidas, mas deveriam seguir o modelo de Educação do Estado. Stowe era profundo admirador da universalidade e uniformidade da educação prussiana, da obrigatoriedade da presença dos estudantes na escola, da imposição da língua e cultura do Estado dominante sobre outros povos dominados.

Na questão da imposição da língua do dominante, esse método foi usado na história do ocidente como mecanismo de dominação brutal para com outros povos dominados que perderam suas origens naquilo de maior importância, a sua cultura, a “língua mater”, pois foram obrigados a absorver a língua do dominador. A política que desrespeita e aniquila a língua de uma minoria dominada promove ressentimento interno incalculável. Murray Rothbard cita o economista Ludwig Von Mises que já enfatizava sobre esta ação:

A principal ferramenta da desnacionalização e assimilação compulsórias é a educação. [...] nos territórios linguisticamente misturados isto se transforma numa arma mortal nas mãos dos governos, determinados a mudar a afiliação linguística de seus súditos. Os filantropos e pedagogos [...] que defenderam a educação pública não previram a onda de ódio e ressentimento que surgiria desta instituição.

Educadores nos papéis de pedagogos (as) e professores (as) não previram e, muito menos, perceberam o que um modelo de Educação universalizante e uniforme, desenvolvido e aprimorado a partir das bases lançadas por Lutero aos príncipes alemães, através de uma única língua dominante provocaria na cultura

ocidental nos séculos seguintes. Como exemplo, é possível claramente apontar dois momentos históricos em que se percebe o papel fundamental da Educação obrigatória e universal prussiana. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e os Regimes Totalitários (Fascismo e Nazismo). Quanto à época da Primeira Guerra e o Estado Nacional alemão toda a Alemanha já tinha um controle total e absoluto das escolas e do tipo de Educação oferecida. A Educação obrigatória já havia lapidado o “espírito nacional alemão”, onde o discurso e as ações se voltavam para a ideia do maior capital alemão, a saber: a “cultura alemã”. Portanto, a Educação alemã é para o estado, de estado, pelo estado. Assegurando as bases históricas desta “cultura alemã”, Murray Rothbard se ampara no filósofo, teólogo e artista estadunidense Hovre, (1917) que diz: “A Volksschule é o resultado direto de um princípio nacional que visa à unidade nacional. O estado é o fim supremo”.

Na Primeira Guerra, a Alemanha enquanto povo, já se constituía numa nação militarista, apaixonada pelo seu exército e pelo seu chefe supremo. Sentimento nacionalista construído pela Educação obrigatória, pois a “escola pública” é um molde eficiente, é “exército popular”. Quanto aos Regimes Totalitários, a Educação se caracteriza numa doutrinação das mentes e corpos da juventude. Neste momento histórico de algumas nações com Regimes Totalitários “Educação obrigatória” e “Doutrinação da juventude” na disciplina e na obediência cega não se dissociam, é a mesma coisa. Enfraquecer o indivíduo em favor do coletivo, entendido como Estado. Toda criança e jovem nesses países Totalitários pertencem mais ao Estado do que aos seus pais, ideia defendida com muita propriedade pelo famoso Marquês de Sade.

Da Alemanha para a Itália, França e Inglaterra, a Educação obrigatória, segundo Murray Rothbard, cumpriu seu papel. Na Itália, foi implantada a mesma vertente de Educação doutrinária, pelo ministro da educação fascista Giovane Gentile. Os “conteúdos escolares” não foram exatamente impostos, crianças e jovens tinham certas liberdades desde que aprendessem desde cedo a cultuar os heróis romanos, especialmente o duce, Mussolini. Manobra calculada pelo regime fascista com alto desempenho para inculcar o “espírito nacional” italiano.

Na França, a obrigatoriedade da Educação e do serviço militar foi implantada pela Revolução Francesa, através da constituição revolucionária de 1791. E, ainda, a Convenção de 1793 estipula que a língua francesa fosse a única em todo o território francês. Todas as escolas públicas ou privadas estavam sob o controle do

Estado. A uniformidade e universalização da Educação na França ficaram aos cuidados da “Universidade da França”. Todos os critérios do modelo de Educação obrigatória francesa partiam dos cargos de confiança da Universidade, orientados por Napoleão. Lealdade ao chefe de Estado e obediência aos preceitos da universidade eram critérios a serem aceitos pela nação francesa.

Na Inglaterra, a Educação obrigatória acontece pela “Lei de Educação” (Education Act) de 1870. Nessa lei está a orientação para os municípios ingleses que é de tornar a frequência obrigatória. Londres, por exemplo, aplica esta norma para crianças entre cinco e treze anos. Outras importantes cidades inglesas seguiram o exemplo. Importante lembrar um posicionamento comum na Inglaterra em defesa da Educação obrigatória que viria dos Estados Unidos. Estava na Educação obrigatória e universal para combater e eliminar os crimes. Assim, a Educação deveria ser institucionalizada a toda nação inglesa.

A guisa de uma conclusão acerca da influência da Educação obrigatória e universal prussiana a toda Europa e a cultura ocidental se podem estabelecer algumas características comuns para o contexto da Educação no ocidente e, consequentemente, no Brasil. Analisando, em linhas gerais, a estrutura deste modelo de Educação, é possível perceber claramente: a presença marcante e até dominadora de um professor (a) numa sala de aula, onde se fortalece cotidianamente a ideia no Brasil de que educadores “dão aula”. “Dar aula” significa impor a jovens e crianças um saber pré-estabelecido que deva ser absorvido por todos (as) e independe das diversas e diferentes culturas dos estudantes. Outra característica é o engessamento daquilo que se convencionou chamar de “currículos escolares”. Ou seja, toda e qualquer didática em sala de aula deve ser previamente pensada como forma de conseguir a atenção e aceitação da imensa maioria dos alunos e alunas em todas as faixas etárias. E isto pouco respeita se, este ou aquele conteúdo ou tema tem relevância e significado para a vida dos jovens e crianças brasileiras. No Brasil, ainda é muito contundente no seu modelo de Educação, aspectos que promovem passividade, alijando o pensamento e a capacidade criativa, ostentação de uma obediência velada que formam gerações com muita indigência espiritual. “Pensar e criar” ou “criar e pensar”, considerar e respeitar o ente como um ser completo e complexo nas diferenças, nas suas atribuições e possibilidades ainda não é bem vindo.

2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL – O NASCIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Objetivando esclarecer, em linhas gerais, o histórico da configuração da Educação no Brasil e, em especial no Ensino Médio, é preciso apontar o início desta história já a partir da emancipação política brasileira, da influência protestante e suas implicações até os dias atuais.

Em primeiro lugar, a entrada de protestantes e a tolerância a seu culto no Brasil, aconteceu a partir da relação política estabelecida entre Portugal e Inglaterra. Entretanto, foi somente na segunda metade do século XIX que os protestantes de origem missionária desembarcaram nos portos brasileiros. Originários do movimento de expansão missionária estadunidense, mais precisamente do sul daquele país, como os metodistas, presbiterianos, batistas e congregacionais chegaram com propósitos idênticos de evangelizar e educar a nação. A influência dessas igrejas foi mais tarde reconhecida antes no campo educacional do que propriamente no religioso. Estas tinham como estratégia suprir as necessidades espirituais e educacionais dos imigrantes de fala inglesa e penetrar na cultura dominante católica para levar os ideais de uma civilização cristã, nos moldes estadunidenses. Assim, ao se falar de algumas características da presença protestante no Brasil, é necessário considerar o contexto sociopolítico e religioso encontrado nesta terra tupiniquim. Um protestantismo em confronto com a forte cultura católica brasileira se ajustou a uma nova realidade, cedendo no que poderia ceder negociando no que poderia negociar e dificultando naquilo de que não poderia abrir mão. O impacto que a cultura estadunidense exerceu no Brasil ganha dimensões mais amplas considerando o momento histórico no qual estavam mergulhados os países periféricos da América Latina, face ao processo de transformação engendrado no Ocidente em todas as suas esferas. Essas transformações eram impulsionadas pela nova fase da expansão do capitalismo industrial e, fortalecida pelas ideias liberais que exigiam a democratização do ensino público em todos os setores da sociedade, como requisito indispensável para a participação na nova ordem mundial. E é justamente no processo de disseminação da Educação que se encontram as bases necessárias para a veiculação e consolidação da nova visão de mundo. E o espaço para tal empreendimento é a escola. Local, sobretudo, de uma função transmissora da cultura pela socialização de códigos comuns como a linguagem, o discurso, o

conhecimento, os encontros. Pesquisas referentes às atividades missionárias protestantes no Brasil a partir da segunda metade do século XIX apontam para a presença da escola como parte do projeto de implantação das denominações, com destaque para os luteranos, presbiterianos, metodistas e batistas. Com relação às escolas protestantes, Dreher (2003, p. 25) afirma:

As razões para sua instalação não são filantrópicas, mas doutrinárias: o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da doutrina protestante, calcada na leitura da Bíblia, de livros e revistas denominacionais. O canto dos hinos igualmente requeria pessoas alfabetizadas. Tais escolas floresceram bastante em áreas rurais, onde o controle da religião dominante era menor.

Nas crescentes áreas urbanas brasileiras no final do segundo Império, o crescimento das escolas protestantes e, conseqüentemente, o projeto educacional reformado aconteceram em razão da discriminação que os filhos dos “protestantes” sofriam na escola pública. Sofrendo forte influência das ideias pragmáticas e liberais estadunidenses, o projeto educacional protestante, vinculado ao projeto missionário, serviu como combustível para a nascente classe burguesa nacional.

Sendo assim, a Constituição de 1824 do Império Brasileiro com o Ato Adicional de 1834, estabelece o “federalismo” no território nacional. Entenda-se por federalismo, a intenção do governo central em restabelecer autonomia ampla sobre a nação tal qual àquela existente no período regencial. Esse Ato adicional acaba com as aulas régias, ou seja, com aquelas “aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas” (MACIEL, 2006).

Em 1835, se desenha um “Ensino Secundário” com características bem padronizadas, através da criação dos “Liceus Provinciais” e do “Colégio Dom Pedro II” na Corte em 1837. A padronização do Ensino Secundário brasileiro aconteceu a partir do modelo de Educação do Colégio Dom Pedro II, pois foi criado com o objetivo de formar as elites nacionais do momento, como os altos cargos administrativos e intelectuais do Brasil. Modelo que permaneceu ao longo do regime monárquico como referência dos Liceus Provinciais, inclusive após a Proclamação da República brasileira.

Quanto ao período republicano e sua Constituição de 24 de fevereiro de 1824, o Estado e a Igreja se separam, o governo Federativo é instituído, a sociedade

e a educação são laicizadas, permite o voto do cidadão alfabetizado, porém, do sexo masculino. Mantém-se o “padrão de Educação” contemplado pelo Ato Adicional de 1834, isto é, cabe a esfera dos Estados a “instrução” primária, e a organização do ensino de maneira geral. E ao governo federal cabe realizar as “instruções” do Ensino Secundário e conceder provimentos para a Educação primária e secundária nos municípios neutros. Assim, na República, o Brasil reafirma uma organização da Educação nacional dualista. Na esfera federal os estabelecimentos cuidam da Educação Secundária e Superior. Nas esferas estaduais, os Estados possuem liberdade legal para construírem escolas para todos os graus e tipos de Ensino, no entanto, na prática ficaram com os níveis primários de Ensino. A “Primeira República” no Brasil, além de contemplar a Educação universal, cria uma atmosfera de meritocracia hierarquizada, isto é, os territórios da Educação “menos importante” até a “mais importante” aos interesses políticos e econômicos da época estavam bem claros e definidos. São dois sistemas paralelos, um deveria atender os interesses do “povo” e o outro atenderia os interesses das “elites” brasileiras. A maior parte dos alunos oriundos das escolas “primárias populares” raramente tinha acesso às escolas secundárias. Portanto, aconteceu uma separação entre a Educação, popular que compreendia as escolas primárias (ensino normal e profissional), e a Educação das elites com “escolas primárias melhores”, os ginásios e as escolas superiores. Assim, estava desta forma, a objetividade da Educação brasileira na “Primeira República”: “a formar os quadros dirigentes recrutados em certas camadas da população”, satisfeitas com o “padrão de ensino e cultura” transmitido, o qual poderia facilitar “suas pretensões de dominação” e “fornecer alguns requisitos para exercerem as altas funções a que se julgavam destinadas” (NAGLE, 1974).

Posteriormente, fazendo uso do pseudodiscurso de uma escola secundária e superior com qualidade, em 1911 e 1915, foram realizadas reformas instituindo os exames de vestibulares, que selecionavam os candidatos ao Ensino Superior. A última reforma de 1915 estabelece o controle aos jovens estudantes brasileiros, através da aprovação no vestibular:

[...] um certificado de aprovação das matérias do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos colégios estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior do Ensino (CUNHA, 1977).

O Ensino Médio, na época caracterizada como Ginásial, era (e ainda o é) um modelo de Educação nacional que segregava, aprofundando um abismo de preconceito e indiferença para com os filhos e filhas da classe trabalhadora, para com os pobres e as mulheres. O “Ginásio” era tipicamente um sistema de ensino que obedecia ao estilo de vida aristocrático vigente daquele momento. Como afirma Antunha (1976): o ginásio era “um curso de caráter aristocrático, profundamente seletivo e predominantemente masculino: os pobres e as mulheres raramente tinham acesso a esse tipo de ensino”.

2.1 A EDUCAÇÃO UNIVERSAL, OBRIGATÓRIA E NEOLIBERAL NO BRASIL

O período que compreende o Estado Novo com a Constituição de 1934 tratou a Educação brasileira de forma a fortalecer sua nacionalidade, portanto, universal sua obrigatoriedade atendendo sua integração aos interesses do capital e do trabalho. Conforme Nunes (2001):

Na Constituição de 1934, além de estar assegurado o ensino religioso nas escolas públicas, a concepção de escola secundária predominante, defendida pelos católicos, ratificava a normatização da escola secundária pela reforma de 1931, ou seja, a predominância do padrão limitado do número de estabelecimentos públicos secundários; a interferência da União que, através de equiparação, promovia a equalização formal do ensino público e privado; a homogeneização curricular; e a ruptura do monopólio estatal do acesso ao terceiro grau.

Após o governo de Vargas o “ensino profissional” ganhou o status de “grau médio”, e o “ensino primário” fica encarregado de proporcionar uma “educação geral”. Mais uma vez a Educação das crianças, jovens e adolescentes no Brasil está dividida novamente. Dois setores atendendo aos seus interesses específicos. No caso do “Ensino Médio”, a Educação era voltada para o mercado de trabalho, era profissionalizante. Modelo que vai perdurar até o período do regime militar. Isto é, uma Educação para a faixa etária dos jovens brasileiros, equacionada, tendenciosa, visando atender às exigências das indústrias e do comércio. Alijava a liberdade e a alegria da experiência do pensar do ser humano, em especial, da juventude brasileira. Medidas produzidas, corroboradas, protegidas e divulgadas em nome de um “Estado de Direito”, responsabilidade de Ministério do governo federal, onde a

Educação seria um “Direito de Todos”. Assim o é também após a Segunda Grande Guerra, considerando algumas diferenças, dentre as quais a mais importante, a de que nos países alinhados ao modelo “capitalista-burguês-protestante”, se promovia a implantação de um “Estado Social”. Salvo inúmeras dificuldades, no Brasil, irão acontecer alguns movimentos sociais da população (apenas nos grandes centros urbanos e industrializados) que pretendiam garantir acesso a Educação a imensa maioria da população brasileira. E, desta feita, ironicamente em pleno regime militar, a obrigatoriedade do “Ensino Comum” de oito anos acontece mediante a Lei nº 5.692/71. Situação do momento que viria a ser a obrigatoriedade do ensino do “1º grau”. E quanto ao ensino daquilo que ficou conhecido com “2º grau”, enveredou para a homogeneização profissional, ou melhor, para a “profissionalização obrigatória” (ao sabor da ditadura civil-militar do momento).

A distinção deixa de ser feita entre ramos de ensino para ser realizada entre currículos orientados para habilitações profissionais. O curso técnico industrial foi o modelo implícito na organização do novo ensino médio profissionalizante. Entre as 52 habilitações correspondentes a técnicos de nível médio, 32 referiam-se ao setor industrial e 20 Ensino Médio e Formação Humana Integral indicando a ênfase que devia ser dada às ocupações desse setor de atividades (CUNHA, 1977).

A Educação no Brasil ao longo das décadas de 60 e 70 do século XX, no que diz respeito aos currículos escolares, teve muitos problemas quanto aos seus conteúdos. Tais como o descaso, o desmerecimento, o empobrecimento e esvaziamento de temas imprescindíveis aos estudantes para uma compreensão crítica e contextualizada da realidade social do momento no qual estavam existindo. E, por outro lado, as medidas que não conseguiram seus objetivos, pois fracassaram quando subordinaram a Educação às leis do mercado, do trabalho e do capital. A Educação do Ensino Médio sofreu um duro golpe: estava submissa a ideologia dominante, descaracterizada e desqualificada em sua própria essência (antes de qualquer coisa se ensina para educar na construção do caráter), acentuando fortemente a dicotomia entre Educação para a “elite” e Educação para a “classe trabalhadora”. E no início dos anos 1980, a política militar vigente no Brasil flexibiliza a obrigatoriedade do ensino profissionalizante através da Lei 7.044/82, acentuando e desmotivando ainda mais o acesso dos jovens da classe trabalhadora à Educação.

Segundo dados do IBGE, o Brasil naquele período tinha uma população de 93 milhões de habitantes, na sua maioria jovem, aonde as matrículas no “1º grau”

chegavam a soma de 24,8 milhões e as matrículas no “2º grau” chegavam aproximadamente a 3 milhões, sem esquecer de computar um clássico problema na Educação brasileira, a desistência, o abandono dos estudos.

Com o enfraquecimento e fim do regime militar no Brasil e a promulgação da Constituição de 1988, a Educação será pensada e debatida com uma nova Lei, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica) de 1996. A princípio se percebe mudanças conceituais e estruturais. A LDB determinou o que seria a “Educação Básica” no Brasil. Essa Educação passa a ser uma dimensão que abarca o “ensino infantil” e o “ensino fundamental” (eliminando o 1º grau), “ensino médio” (excluindo o 2º grau) e a “educação de jovens e adultos”. O “Ensino Médio” possui a peculiaridade de ser uma serialização para uma educação formativa. A LDB concebe avanços no momento em que a mesma se manifesta na promoção de atender as necessidades e possibilidades de acesso e permanência dos estudantes na escola, no seu artigo 4, item VII. Apesar dos avanços da Constituição de 1988, houve nos meandros da sua escrita, mudanças que atingiram a dimensão pública. Essas mudanças modificam os critérios de gerenciamento social republicanos por critérios fundamentados pela “cartilha neoliberal”. A administração da coisa pública ficou atrelada aos interesses da “customização” da razão econômica, das exigências do mercado e do consumo, das regras privatistas, do Estado minoritário que desconsidera a importância de gerir com equidade as pilastras dos direitos sociais, que sustentam a vida digna e cidadã, como a Saúde, a Educação, a Segurança, a Habitação, o Trabalho. De acordo com Cohn (2004):

[...] embora haja avanços em nossa Constituição de 1988, a nova configuração imposta ao Estado brasileiro e as mudanças de natureza em sua dimensão pública tenderam, assim, a transplantar para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais.

E enfatiza Moraes (2006):

Os ajustes da economia brasileira ao novo contexto econômico foram acompanhados da presença de organismos internacionais, que passaram a orientar as reformas na educação em termos organizacionais e pedagógicos. As demandas da sociedade organizada foram, então, substituídas por medidas produzidas por especialistas e tecnocratas, geralmente assessores destes organismos multilaterais.

É parte integrante e inescusável emergir o entendimento do que aconteceu com a Educação brasileira a partir deste momento (década de 90) até nossos dias e, em especial, o Ensino Médio. Para o Ensino Médio, aparecem dois conceitos, as “competências” e as “habilidades”. A primazia das “competências” não foi e não é uma questão apenas de semântica. É o modo pelo qual toda a Educação deve ser condicionada aos critérios exigidos pela iniciativa mercadológica. É ensinar o estudante, através de seus recursos cognitivos, a ter um padrão de existência voltado a “forma” profissional, isto é, é necessário para se viver bem nestas terras tupiniquins, a “competência” na empresa assim como na vida. O discurso interno no chão das escolas pode até ser em prol de uma “competência” do indivíduo, no caso, dos estudantes, para uma vida de sucesso, entretanto, o objetivo das “competências” na Educação é tão e somente preparar os jovens para a mão de obra qualificada exigida pela economia de mercado. Com o decreto 2.208/1997, o “ensino técnico” foi separado do “ensino médio” e o currículo se apresenta com uma orientação sem as costumeiras disciplinas. O ensino técnico e todo o seu arcabouço curricular prioriza a silhueta da “competência” do estudante, a saber, deve ser formado nos moldes daquilo que o capital e o mercado exigem.

2.2 A EDUCAÇÃO RAPTADA NO BRASIL

Tal qual o modelo “prussiano de educação” (obrigatório, universal, competitivo), a educação na América Latina e no Brasil está muito distante daquilo que se espera do verdadeiro sentido de “Educação”. Isto é, que a escola brasileira seja um lugar que eduque. Que qualquer dimensão escolar no Brasil não seja restrita a somente “ensinar”, mas também “Educar”, pois, para ensinar basta repassar um conhecimento específico, porém, “Educar” é muito mais complexo e trabalhoso. É necessário que cada educador (a) conheça com mais acuidade o ser humano. É de responsabilidade dos educadores (as) ter a capacidade de perceberem as reais necessidades de seus estudantes no sentido de valorizar o que cada um (a) tem no seu melhor potencial. Qualquer fracasso neste processo não é do estudante, mas do sistema educacional vigente no Brasil que não funciona para de fato educar. Pelo contrário, é negado esse direito, é “proibido” a partir do

momento que a “Educação” no Brasil está muito preocupada em disciplinar, impor conteúdos desnecessários às exigências da existência humana. Nesse sentido, a Educação no Brasil foi e é usurpada, pois não permite ou, pelo menos, dificulta o prazer em aprender. Não lida ou lida muito pouco com experimentos, pesquisas e investigações. Cria e mantém abismos entre os estudantes e os problemas de ordem ambiental de nossos tempos. Impõe teorias mecânicas com modelos eternos que não tem nada a ver com a dinâmica da vida e suas constantes mudanças. A Educação e sua formalidade no Brasil advêm de um processo histórico caótico onde todas as perguntas já trazem repostas preconcebidas, prontas. O estudante é impedido cotidianamente em sua vida escolar de vivenciar e construir suas próprias respostas. O professor (a) com didáticas obsoletas retiram dos alunos (as) a capacidade de aprender, para impor com premiações, através de notas, apenas a capacidade de decorar. Tudo imposto com uma formalidade disciplinar rígida. Afinal de contas, crianças, jovens e adultos que estudam precisam respeitar e obedecer. Este é o projeto político pedagógico da Educação brasileira. Promover no ambiente das suas salas o “argumento da autoridade” e não a “autoridade do argumento”. Educação que educa não combina com arbitrariedade em nenhum sentido.

2.3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA “FORMAÇÃO IDEAL” NEGADORA DO PROCESSO QUE EDUCA

Considerando o “mundo ideal” de Platão vigente e constante no tempo e espaço da vida terrestre, temos a humanidade, desde o nascimento, como um grande grupo de prisioneiros de uma imensa “caverna planetária” que também pode ser chamada de uma “teia” ou “rede”. Nesta condição, os seres humanos apenas enxergam as sombras de tudo que se manifesta na existência, a vida está resumida em ouvir apenas os ecos da existência dialética. A imensa maioria entende e atua no tecido social do mundo como conhecedores de “sombras” das coisas, entende de “ecos” e “imagens” refletidas nos inúmeros “ecrans” (telas) espalhados pelo mundo. Quando se pensa o que é viver nesta imensa aldeia global como uma caverna, onde se é prisioneiro de ideias ditas verdadeiras e universais, então é possível perceber o papel fundamental da Educação que colabora e se constitui como negadora da vida. Da vida “fora da caverna”. Na América Latina e no Brasil a educação pública e privada estabelece um sistema pronto, ideal, limitado e ilusório sobre a vida. No que

tange ao Ensino Médio brasileiro, o ensino está centrado em medidas e competição, os melhores nos ideais de ilusão e medidas recebem prêmios e supostamente estarão preparados para o sucesso no modelo de mundo burguês. O estudante com as melhores notas é a medida de toda educação e, principalmente, da Educação do Ensino Médio. A nota, a competição define quem o estudante é ou virá a ser. Mas ser o melhor em matemática, em português ou em física, não faz de uma pessoa em processo de formação melhor que outra. Isso apenas gera um conflito cognitivo, pois quando se tem estudantes ganhadores e estudantes, a Educação é para competição, não possibilita aspectos de colaboração, paz, solidariedade, cooperação, respeito ao meio ambiente, aos valores humanos. Assim, a Educação expressa e contribui para difundir uma vida pautada na materialização, individualização, segregação, valorização, despolitização.

2.4 A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM JOGO DE INTERESSES

A Educação brasileira, desde o Império, está vinculada e subjugada às inúmeras formas de se fazer política no Brasil. A subserviência da Educação provoca, desde o início da história do povo brasileiro, problemas agudos e congênitos em todo o tecido social do país. Até agora, por detrás das aparências de todos os projetos para a educação brasileira se encontram tendências que privilegiam uma minoria em detrimento daquilo que o povo necessita e merece como Educação, que seria sua qualidade, sua gratuidade e prioritária para a nação brasileira. É determinante para qualquer governo que esteja no papel de suas atribuições, exterminar o ranço, o costume de que todo e qualquer erário em favor da Educação brasileira é gasto público sem uma resultante imediata. A Educação deve ser entendida, debatida e tratada como um investimento do povo e para o povo. Deve ser um patrimônio do povo. Deve ser um processo de construção pensada e articulada sem afastar os dilemas do devir existencial. A escola, desde os anos iniciais, até o Ensino superior deve ser o espaço sagrado e integrado aos interesses e as necessidades de aprendizado, de conhecimento, de liberdade de toda e qualquer pessoa que participa da aventura de viver em terras brasileiras. Para isso, se faz urgente a dissociação da Educação com interesses duvidosos, maliciosos, perniciosos aos estudantes e a Educação como um todo. Isto é,

Educação não pode se apresentar e existir desta forma. Como um paradigma muito importante para discursos políticos, para a defesa de dogmas religiosos, para valores duvidosos, anacrônicos e preconceituosos, para os interesses das classes dominantes. Como se não bastasse o tamanho desrespeito, ela ainda é vítima de currículo engessado, idiotizante e pretensioso escrito por especialistas que entendem apenas de um setor da vida, como por exemplo, o mercado e o consumo. Discurso velado que ostenta a defesa de uma Educação de qualidade para os estudantes, mas que se movimenta em todas as estruturas educacionais, como um método eficiente de alienação, robotização, das disputas de interesses, formando corpos preparados para atuar em funções específicas na sociedade. Modelo que tem uma capacidade brutal de tolher o prazer da reflexão, do pensamento, da pesquisa, da consciência cidadã, da liberdade singular da pessoa.

Objetivando uma clareza mais precípua acerca destes graves problemas da Educação brasileira, importantes e determinantes para perceber uma substancial dicotomia da estrutura pedagógica no Brasil, no que diz respeito às questões dos conteúdos escolares e da construção da escola, está um debate intenso logo após a Revolução de 1930. Nessas duas décadas dois grupos antagônicos discutiam o futuro da Educação no Brasil. Havia a ala dos “católicos” e a ala dos “pioneiros” (liberais). No lado dos católicos existia a necessidade de conceder a Educação nacional um arcabouço de conteúdos “espirituais”, tradicionalista e convencional. No lado dos pioneiros a pretensão estava em imprimir na Educação nacional um sentido liberal e supostamente democrático. O problema basilar de ambas as posições está no fato de que defendiam os interesses das classes dominantes, daquelas já existentes bem como daquelas que estariam se formando (as primeiras formações de um Brasil mais industrializado, ou seja, capitalista), de modo que desse confronto de ideologias pedagógicas quem saiu perdendo foi a classe dominada, os filhos e filhas da classe trabalhadora. A Educação brasileira em todas as escolas continuou, apesar destes debates, como processo e produto das classes dominantes, Educação que não se configurou e ainda não se configura adequadamente à realidade da classe dominada, ainda se apresenta muito distante daquilo que se espera enquanto Educação para o povo, com o povo e pelo povo. Em se tratando de ideologias numa sociedade de classes, no caso a brasileira, o discurso é na essência, no mínimo pretensioso. Sua pretensão está no fato de que seu conteúdo deve servir a todos e a todas naquela sociedade, apresentando uma

pseudouniversalidade. Tal situação dificulta e até impossibilita a tomada de consciência da classe dominada. Como salienta Jamil Cury (1984, p. 4):

[...] se tomarmos como ponto de referência a noção gramsciana de bloco histórico, como unidade orgânica entre a estrutura socioeconômica e a superestrutura ideológica, numa época determinada, as relações entre estrutura e superestrutura ideológica formam um bloco unitário, na medida em que estejam organicamente vinculados entre si. O vínculo orgânico entre uma e outra é realizado por grupos sociais determinados: os intelectuais. Esses funcionários da superestrutura estão vinculados à classe dominante e veiculam representações da realidade ligadas a estes interesses, pela inculcação ideológica que se deseja impor a todas as classes e camadas da sociedade. Entretanto, há intelectuais a serviço da proposição e definição da ideologia das classes dominadas. São os funcionários da contraideologia que denunciam a imposição ideológica da classe dominante sobre o conjunto da sociedade e tematizam a ideologia das classes dominadas.

Assim a implicação de uma Educação sequestrada no Brasil, está nas promessas das ordens institucionais vigentes das pressões existentes, ora dos valores da influência religiosa, ora da influência moral conservadora da disciplina. O Estado vai cumprindo seu papel. Um mediador ao seu modo. Procurando manter algumas conquistas republicanas, como a Educação para todos e, ao mesmo tempo moldando no sentido de tipificar o cidadão brasileiro como um ser “político ideal para a nação”. Educação para quem? Para qual nação? Claramente para interesses velados. Por isso, o constante discurso “educar para formar cidadãos críticos”. Qual a possibilidade de estimular a crítica nos estudantes brasileiros se anterior a essa afirmação, se pratica nas escolas a imobilidade dos corpos, das mentes e dos movimentos?

Considerando que após a intensa divergência entre a posição de “católicos” e “liberais”, as marcas doutrinárias do cristianismo judaico-cristão tornaram-se latentes como um braço do aparelho estatal. Mesmo tendo o Estado como instituição laica na Constituição de 1988, desde o Brasil colônia, a doutrina cristã se manifesta nos currículos, nas salas de aula, nas salas dos professores (as) e, mais recentemente, a crescente ideologia dos evangélicos. Como exemplo nos dias atuais da realidade escolar no sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, se apresenta uma matéria para estas crianças de nome “ensino religioso”. Matéria que supostamente é divulgada e oferecida pelo Estado para promover aulas acerca da história dos fenômenos religiosos existentes no mundo todo. Porém, o que se vê são aulas direcionadas a doutrinação específica, a saber, a doutrinação cristã e, melhor

ainda, se for conforme os preceitos evangélicos. A subsistência e sobrevivência da doutrina cristã, através do catolicismo e protestantismo (evangélicos), se caracterizam no âmago do Estado brasileiro. Há uma defesa e energia para a manutenção desta religião, porque foi a “religião de berço” do povo brasileiro, ou seja, a religião imposta pela colonização portuguesa no seu aspecto católico e atualmente associada ao aspecto evangélico cristão. O Estado laico ao fazer “pouco caso” e aceitar financiando aulas que promovem a doutrinação cristã, está realizando uma “moralização” basilar do cristianismo em todos os níveis da Educação brasileira, pois ao fazer um recorte, ou melhor, permitindo um adendo no currículo escolar da Educação no Brasil, impõe de maneira velada e pretensiosa no “inconsciente coletivo” das crianças e dos jovens uma noção de existência ausente de autonomia. Carente de liberdade singular, de reflexão, porque o cristianismo em sua raiz contém o sentimento de culpa, de negação do corpo, da vida obediente e não examinada, não contestada. Portanto, uma vida débil, anacrônica, alienante.

Essas condições para existir dificultam qualquer mudança nas estruturas sociais, políticas e econômicas, pois se mantém uma miséria “espiritual” dos jovens e das pessoas em geral, estendida a uma miséria material. A escola educa para os “bons modos”, para o “trabalho”, para a “moral cidadã”, os “bons costumes”, enfim quer a todo custo petrificar a vida, negando a mesma sua abundância constante (devir). Para toda e qualquer problema existencial já há, segundo a orientação da tradição judaica cristã, modelos explicativos e de solução fundamentados em verdades absolutas, petrificadas, imutáveis.

A escola no Brasil, de maneira geral, guarda e ampara o culto cristão da “pobreza econômica” no rótulo do “combate ao consumismo”. Ideologia que visa instaurar uma riqueza ética e moral. No entanto, essa seria uma prática para a classe trabalhadora, para os pobres, para os ingênuos, para o fiel que escolheu o dogma mais adequado à sua existência. Mesmo considerando uma “ética leiga”, o Estado não deu conta de conscientizar e ampliar este tipo de conduta que, supostamente, é a mais adequada à pessoa cidadã. Essa conduta moral com forte nuance cristã, sempre procura negar o corpo e seus instintos. Uma pretensão distorcida e equivocada, mas absorvida pelo Estado e sua burocracia. O Estado ao priorizar uma uniformidade moral para obter a pessoa cidadã ideal, anulou e anula a singularidade, a criatividade para processar *insights* e conhecimentos inéditos frente a problemas inéditos. A escola brasileira com sua racionalidade, seu liberalismo

econômico, seu poder de Estado, sua coerção de conhecimento, nega princípios basilares necessários para uma vida boa e com caráter, porque executa uma Educação ausente de “materialismo histórico” (no sentido marxista). O currículo escolar atualmente está mais para o determinismo, da decoreba de produtos do que de processos, de pesquisas, de criatividade, de rebeldias. A escola é para ovelhas, a imensa maioria dos professores (as) podem ser vistos tranquilamente como pastores. A propósito, a maioria dos professores (as) no Brasil acredita que tem uma missão, que o magistério é um verdadeiro sacerdócio. Uma ideologia protestante burguesa muito bem aceita e pouco contestada. Tudo na escola brasileira, em todos os seus setores devem estar envoltos numa atmosfera de “sacrifício”, de “sofrimento”, de “inúmeras dificuldades”, esquecida na sua “indigência material” e que só pessoas preparadas e que acreditam na sua missão redentora irão transformar, modificar, construir a partir dali e, distante dos problemas existências, uma sociedade mais justa e solidária.

A escola não ensina que o Brasil não foi descoberto, que foi construído, pensado, elaborado. Nasceu de um sonho cristão. No princípio com a “companhia dos jesuítas”. Uma associação militar e religiosa com pretensões muito claras, catequizar. Posteriormente, o sonho ganha contornos de um amor cristão, o “ágape”. Mas, recentemente esse sonho ganhou os aspectos do modelo de vida protestante burguês, ou seja, a vida da eficiência e da eficácia. A felicidade passa a existir a partir do momento em que o ser aprendeu algum tipo de competência e habilidade. Tal atributo será reconhecido materialmente.

3 EDUCADORES (AS) E O MODELO DE ESCOLA BRASILEIRA (ENSINO MÉDIO)

O modelo de escola brasileiro se apresenta teoricamente ou ainda aparentemente como um ambiente promotor da unificação, da equidade, da unidade, do conhecimento universal e homogêneo, da formação de especialistas. Do início da sua história até meados da década de 1950, a escola brasileira, apesar do seu discurso distante da realidade, era mais reflexiva porque ainda era permitido oferecer aos estudantes artes e filosofia. Todavia, esse formato de escola era para a minoria elitista, ou seja, a Educação em si era e ainda é um direito que favorece uma classe. Evidentemente essa classe não seria a dos filhos e filhas dos proletários. Apesar de mais reflexiva, a educação se mostrava como um favorecimento, um privilégio para uma minoria egóica.

Com a industrialização no Brasil, se fazia necessário uma escola com um padrão educacional voltado para as massas. Todos e todas na escola. A escola, o ensino, o currículo, enfim, a Educação como disciplina dos jovens corpos e mentes para o “chão da fábrica”. A escola tem posição política, mas infelizmente, não é para proporcionar a liberdade e os saberes, mas para “fabricar pessoas” que sirvam ao mercado de trabalho. No que tange ao currículo e aos seus conteúdos, a escola está caracterizada em oferecer seriação. É fragmentada, pois deve educar para o ensino compartimentado, imitando a produção em cadeia tal qual o chão da fábrica. Sua disposição está na segmentação, na setorização dos saberes, nas aulas de cinquenta minutos. E o professor (a) cumpre seu papel de “operário” reproduzidor desse modelo de ensino, afinal também ele, o professor é um tecnocrata de um setor dessa cadeia de produção intelectual.

O espaço físico da escola acompanha e se alinha ao seu currículo. Ainda se usa a expressão “grade curricular”, é necessária a “ordem”, a “disciplina” do corpo e da mente para ter sucesso em todas as disciplinas da “grade curricular”. O ambiente físico da escola brasileira está equacionado imitando aquartelamento militar com uma hierarquia muito eficiente. Direção, equipe pedagógica, professores (as), funcionários das áreas administrativas e dos serviços gerais. Todos e todas imbuídas na “missão” de educar as crianças e jovens brasileiros. O âmbito, sobretudo, o contexto da escola brasileira está envolto de uma aura missionária, ou seja, o educador (a) acredita que é um salvador de todas as mazelas sociais, políticas, psíquicas, econômicas da nação. Há um conjunto velado de valores

judaicos cristãos que faz uso de um aparelhamento muito bem pensado e disposto para realizar o “espaço da passividade”. Não se pode pensar de fato porque há uma engenharia que dificulta e muitas vezes impede tal façanha. A escola tem pavilhões. Pavilhões existem para conter, limitar o movimento, o fluir dos corpos e das mentes. A criança, o jovem aprende desde muito cedo na sua vida que boa parte da existência deve ser memorizando conteúdos da “grade curricular” e habitando nos “pavilhões escolares”. As praças, as ruas, os parques são locais de extremo perigo, de muita violência, de muita intolerância, de muitas drogas. Isto é, se pensou e se criou uma escola para todos, com um ambiente acolhedor de ordem e disciplina com pessoas preparadas para cuidar e ensinar crianças e jovens naquilo que supostamente se entende por Educação. Foi retirado, negado aos jovens e às crianças o aprendizado mais honesto e verdadeiro, o aprendizado de se aprender a pensar, a viver, a criar. Crianças e jovens ficam horas, dias, semanas, meses e anos das suas vidas confinadas em “depósitos de gente”, apropriadamente chamado de escola. Estão isoladas por disciplinas (tanto quanto a ordem de comportamento, quanto os saberes fragmentados), “grades curriculares”, paredes, corredores, pavilhões, hierarquias e, principalmente, professores (as) que reproduzem obedientemente este sistema brutal de ensino.

O educador (a) é reprodutor da ideia de que o conhecimento verdadeiro e adequado é aquele abstrato, idealizado, memorizado através da fala repetida, da palavra. O professor (a) acredita e advoga o acúmulo de conhecimentos, a serialização que determina uma quantidade de memorização de conteúdos e que, conseqüentemente, o estudante estará apto para a próxima serialização. E toda essa engenhosidade do ensino enriquecida e valorizada por avaliações conhecidas como provas bimestrais, trimestrais, semestrais. Provas elaboradas pelos professores (as) em suas respectivas áreas dos saberes fragmentado, que pretendem verificar a capacidade de memorização dos conteúdos pré-estabelecidos dos alunos (as). Professores (as) enfatizam o acúmulo de conteúdo, de conhecimento. Concede pouca ou nenhuma importância à vida, à existência dialética. Os professores (as) e seus saberes isolados dialogam pouco ou nem mesmo dialogam entre si ou entre suas áreas. Isso se mantém numa consequência devastadora, pois produz nos estudantes uma mente ou uma compreensão fragmentada, distorcida e, muitas vezes, estéril do todo. A forma pela qual a escola, seus currículos e os professores (as) existem é negadora da vida. Aliena porque dificulta e até impossibilita perceber

pelas lentes de contexto, a vida, o mundo, o macro, o amplo. A seriação em muitos anos de estudo escolar forma pessoas que não conseguem lidar muito bem com frustrações, com problemas existenciais. Sentem impotência, ausência de atitudes, ou seja, conhecer algumas fórmulas, algumas técnicas de maneira fragmentada não proporciona uma vida boa. A escola e sua Educação não trabalham no sentido de desenvolver o ser humano integral, o educador (a) que promove o pensamento abstrato e fragmentado, ciclo de informações científica, afasta da pessoa, do estudante a coisa verdadeiramente preciosa para ele, a saber: a vida. A escola em si, não fala de vida, de morte, não prepara, ela desprepara. Seu objetivo é conduzir os seres para uma fraqueza, debilidade, docilidade, para o medo. As pessoas aprendem a não pensar, detestam obstáculos, sentem vergonha e culpa de suas vontades e desejos oriundos do seu corpo, pois o corpo é disciplinado a viver, ou melhor, sobreviver na existência.

3.1 PROFESSOR (A) COMO MESTRE PARA MUDAR A EDUCAÇÃO

A imensa maioria dos profissionais da Educação no Brasil não oferece muita resistência a este modelo de ensino vigente no país. Educação da quantidade, da memorização de conteúdos duvidosos, segregaria e tendenciosa ao atender interesses de classe. Carece a esses profissionais da Educação uma consciência, mas não a consciência falsa que resulta da manipulação de mentes em desenvolvimento no propósito de formar cidadãos. Formar cidadãos para quê? Nos moldes que a Educação se apresenta, cidadania significa estar muito bem adaptado a uma sociedade de classes na qual a ordem, a disciplina, a obediência, a percepção fragmentada são sinônimos de sucesso e de pertencimento a esta sociedade. A consciência de um educador (a) tem que ser “*holos*”, inteira, total, contextualizada. Não fragmentada, compartimentada.

Conforme o filósofo e professor italiano Giuseppe Ferraro, o profissional da educação necessita ter uma formação integral, diferenciada. Que compreenda seu papel na formação de seres inteiros, de homens e mulheres plenas. Em entrevista cedida⁸, ele tece o seguinte comentário:

⁸ Entrevista cedida a Walter Omar Kohan para Filosofia e Formação, v. 1, p. 165. (Organizadores: Marcelo Carvalho, Gabriele Cornelli) -- Cuiabá, MT : Central de Texto, 2013

Gosto também de dizer que “professor”, esta palavra latina, belíssima, é *profateor*, isto é, quem fala a favor, quem fala publicamente a favor... Banalmente se diz que é necessário ter vocação, que é preciso sentir-se chamado a dizer as coisas. Então, é importante o como ser professor de filosofia. E ser professor de filosofia significa estabelecer, vez ou outra, relações que objetivem não tanto o saber bem as coisas que se fazem, mas saber que coisas é bom saber nas coisas que são feitas.

Professor (a) é “*profateor*”, isto é “quem fala a favor”. A fala pública enquanto significado de pensar, sentir, agir. O professor (a) não ensina exatamente, mesmo por que é uma tarefa pouco provável de se fazer. Ferraro ainda esclarece acerca do professor: um professor (a) não precisa saber necessariamente um saber específico, mas saber o que é bom nas coisas que são feitas. O saber do professor (a) deve ser um saber do sentir, que experimenta. O educador (a) deve encantar e estimular o gosto, o sentir, a experiência do ato de fazer nos seus pupilos e pupilas. Só se apreende aquilo que de alguma forma toca o outro afetivamente, que leva a outra pessoa ao movimento. Porque o saber não é estável, perene, mas instável, presente, vivo. Saber não é acúmulo de fórmulas, regras, conteúdos em si. A quantidade do conhecer preenche a mente, imobiliza, inviabiliza o pensar, o sentir, o agir. O professor (a) que reproduz, repassa conhecimento específico faz deletério ao estudante. Isso se reflete na necessidade de formação permanente do professor (a). Um professor (a) deve se tornar um mestre, um ser no mundo sempre observante, sempre degustando, saboreando a vida e suas implicações. Porque, conforme dizia Paulo Freire numa frase famosa: “o mundo não é, o mundo está sendo”.

Na escola, o professor (a) acredita ter uma missão com uma compreensão e postura frente ao estudante. O estudante é apenas um ser dócil e receptivo do conhecimento específico do professor. Portanto, escola e professores (as) são alienados e alienam seus alunos e alunas. A vida dentro dos muros e das paredes da escola não pulsa, mas mata o espírito criativo, investigador dos educandos. Para criar, investigar é preciso que professores (as) e suas aulas destruam o abismo entre o que a escola é e o devir da existência.

4 NIETZSCHE E O PROFESSOR (A) DE ENSINO MÉDIO NA SALA DE AULA

Nietzsche entende e considera que o mundo e tudo contido nele são a principal e senão a única parte da realidade que não deve ser rejeitada, ou mesmo afastada do ser humano. Viver nele em toda sua plenitude é condição suprema de qualquer pessoa humana. Para assim ser e estar no mundo pleno é necessário encontrar sentido no próprio mundo, na existência, sem um deus, sem moral social determinada. Conforme o velho filósofo, os valores sociais ocidentais cristãos derivam de civilizações que não existem mais, a grega e a judaica, e de mitos religiosos em que muitos, senão a maioria, já não têm fé. Portanto, a humanidade precisa de uma nova base, direta e com fundamentos existenciais para sedimentar nossos valores. A base de maior importância para tamanha empreitada é a Educação, porque de acordo com Nietzsche, a civilização contemporânea foi construída e equacionada pelos fortes, pelos inteligentes, pelos homens competentes, líderes que se destacam ou se destacaram da massa. Líderes esses que, em linhas gerais, se embasaram em moralistas como Sócrates, Platão e Jesus.

O grande problema para Nietzsche é que esses líderes, apoiados na tradição de mestres antigos, negaram a realidade e toda a vibração existencial em nome dos fracos. Uma moral que protegia e que protege os fracos dos fortes, os mansos dos ousados, que valorizava a justiça em vez da força vital. Houve, então, uma inversão dos processos pelos quais o ser humano se elevou acima dos animais e exaltaram como virtudes características típicas de escravos: abnegação, autossacrifício, submeter à vida em abundância a serviço dos outros. Esses valores para Nietzsche não tem origem divina ou transcendente e toda pessoa no mundo é livre para negá-los e escolher seus próprios valores. Segundo o filósofo, ao "*tu deves*" a pessoa deve responder com o "*eu quero*". É a "vontade de poder" que permite ao ser humano desenvolver seu potencial máximo de modo a tornar-se um "super-homem", isto é, um ser além da humanidade, ser o ser que se coloca acima da massa.

A escola e a Educação podem proporcionar esta transformação, através de seus educadores (as) tornando-se exemplos práticos de "superação". Líderes, mestres que têm "vontade de poder", que ousem educar as crianças e jovens para aquilo que realmente elas devem se tornar: humanos também líderes, também mestres, manifestando a força vital, se autorrealizando.

De uma forma natural como a vida, mudanças geram conflitos e, para Nietzsche, conflitos são estímulos constantes, não para entristecer na culpa ou fazer das dores um eterno sofrimento. Mas, postula o filósofo, um supremo desafio ético que deve reavaliar radicalmente todos os valores morais, sociais, cristãos. Nesse sentido, a Educação e, em especial, os educadores (as) podem assumir esse trabalho. O cotidiano do “professor (a) mestre” é promover uma sala de aula com rebeldia, controvérsia para, assim, evitar a qualquer custo o estudante de Ensino Médio massificado, alienado, conformista, aborrecido, com “síndrome de ovelha”. Combater constantemente os “dogmas” da transcendência, do senso comum, dos mitos sociais, da ciência. Destruir regras cristalizadas, educar para não ter medo do medo, do erro. O mestre professor é um lutador constante. Luta contra o conformismo, verdades absolutas, o cinismo, para possibilitar ao estudante do Ensino Médio sua liberdade. Liberdade para ser crítico, autocrítico, autônomo e autor de sua vida na mais verdadeira plenitude.

4.1 NIETZSCHE E AS POSSÍVEIS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Conforme as investigações de Schulz (2012) acerca do pensamento de Nietzsche a respeito da educação livre, quando da publicação da sua obra em 1872, “O Nascimento da Tragédia”, ele proferiu muitas palestras na Universidade de Basiléia com o título: “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino”. Foram nestas conferências que o filósofo teceu duras críticas à Educação universal do Estado alemão, bem como o entusiasmo exagerado que se havia formado em torno da ciência e o papel da imprensa que, nesse contexto, vulgariza e nivela. Também não se esqueceu do orgulho patriótico do povo alemão devido ao sucesso na guerra franco-prussiana (1870-71). Um patriotismo estendido e fortalecido no sistema educacional alemão. Sua crítica é contundente naquilo que o mesmo abominou como cultura, isto é, o acúmulo de conhecimentos, superioridade bélica e pessoas vivendo como ovelhas obedientes, não indicam sinais de cultura. Pelo contrário, são sinais da barbárie. Segundo Nietzsche, está ausente o estilo ou, no mínimo, há uma miscelânea de estilos, um caos de todos os estilos. Estilos duvidosos. Admitindo este prisma, o filósofo indica a instituição do Estado como aquele órgão egoísta que

cumprir o ofício de disseminar e universalizar a cultura, mas que, ao mesmo tempo, possui os mais eficazes instrumentos para satisfazer e realizar esses desejos.

Dentre estes instrumentos que impulsionam o Estado a realizar seus desejos está o cristianismo. O cristianismo se adaptou bem como impulso e discurso político promotor dos desejos da cultura universalizada e degenerada. Enfatiza o filósofo: “Ele (o cristianismo) se tornou gradual e radicalmente doente, hipócrita, mentiroso, degenerando-se até chegar a uma contradição com seu alvo original”.

Assim, onde quer que se encontre a promoção deste tipo de cultura sob a égide do Estado e do cristianismo, não há como conhecer seu alvo, pois seus serviços prestados visam o bem estar e prosperidade do próprio Estado.

Outro instrumento de duras críticas de Nietzsche nesta cultura degenerada é o educador. Figura que se dedica ao serviço e ao culto incondicional do Estado. Um educador, em especial, um filósofo, deve contestar e não se submeter a esta visão difundida e defendida pelo Estado sobre a cultura e educação universalizada.

Segundo Schulz (2012), o filósofo educador não combina, segundo Nietzsche, à servidão, as regras e submissão do Estado. Um filósofo, um professor (a) de filosofia ou mesmo um educador (a) não deve se submeter ao sistema estatal, ao modelo homogêneo burguês de vida, à tradição degenerada cristã. Entretanto, conforme aponta Nietzsche, se algum filósofo ou educador (a) aceitar desempenhar seu papel sob o amparo do Estado deve ser visto como alguém que renunciou a busca da Verdade em todas as dimensões e manifestações. O Estado e seus tentáculos de valores universais serão maiores que a Verdade e, também, não só o Estado mais todas as outras coisas que o mesmo considera interessante para manter seus privilégios como a religião, a ordem, a disciplina, a organização militar, etc.

No Brasil, em especial, se tem a imprensa como o quarto poder, paralelo ao Estado de Direito. Imprensa que vulgariza, idiotiza, deteriora a cultura e a educação brasileira. Imprensa que na Alemanha foi duramente criticada por Nietzsche. Criticou o jornalismo alemão que iniciava uma esfera de manipulação da sociedade, destruidora da cultura alemã. O jornal, ou ainda, a imprensa e seus recursos tecnológicos de mídia empobrecem, reduz, limitam a capacidade criativa e espiritual das pessoas. As severas críticas de Nietzsche ao jornalismo, ao cristianismo, ao Estado, à ciência fragmentada, às organizações militares, às disciplinas, ao universalismo cultural são de uma impressionante e surpreendente atualidade. No

caso do Brasil, a instituição do Estado fomenta uma Educação universal, seriada, memorizada, de ciência setorizada e engessada e cabe ao professor (a) educador (a) o papel de mudar tudo isso.

De uma maneira mais didática, Nietzsche esclarece na primeira parte do livro “Assim falou Zaratustra” nas Três Transmutações do Espírito, as metamorfoses como estágios para que o espírito possa tornar-se o dono de si, dono de sua própria vontade, o ser (o espírito) se desfaz de tudo que é dogma e começa algo novo, diferente, não mais com aquele entendimento do senso comum, e sim uma nova concepção, uma cosmovisão. É morrer para um mundo e nascer para outro. Dessa forma, o filósofo pretende apresentar o papel do professor (a) no processo educacional através dos “três estágios de transformação” semelhantes às “três transmutações do espírito” descritas no livro “Assim Falou Zaratustra”.

Nietzsche neste quesito não trata apenas de uma busca interior da pessoa para alcançar sua libertação dos velhos padrões idiotizantes no mundo. No caso especial do educador (a), esta tomada de consciência associada a uma prática deve modificar toda a estrutura do mundo a sua volta e, conseqüentemente, a Educação, a escola. De acordo com Nietzsche, a transmutação do espírito se dá em três etapas: o espírito se transforma em camelo (tem a imagem da obediência); de camelo se transforma em leão (tem a imagem da libertação); e de leão para última etapa, a criança (tem a imagem da inocência). A partir destas três etapas é possível perceber no contexto da Educação “um professor camelo”, um “professor leão” e a necessidade de um “professor criança”. Interessante considerar aqui essas três passagens metamórficas correspondendo à história do pensamento filosófico. A forma do “camelo” corresponde a Sócrates e Platão (heteronomia); a forma do “leão” corresponde a Descartes e Kant (autonomia legisladora); e, por fim, o próprio Friedrich Nietzsche como a “criança”, superando essas duas perspectivas.

O professor de Filosofia ou mesmo o educador (a) pode ser entendido como um “camelo”: é capaz de tudo carregar, de aceitar o peso do dever, de aceitar o “peso do conhecimento”. O “professor camelo” é aquele que supostamente tudo conhece, detém o saber, que tudo explica e que a ninguém emancipa, nem a si mesmo. É apenas uma “enciclopédia que anda”, ou melhor, rasteja. Porque é constantemente obrigado a ajoelhar-se para poder se situar no mundo, se submete àquilo que o mesmo estabelece. Busca o inatingível devido ao seu objeto de busca não pertencer a este mundo. Aceita docilmente todo sofrimento como uma

necessidade de carga, tal qual o camelo se prontifica. Esse professor não é livre e nem permite liberdade aos seus jovens estudantes.

No seu deserto (entenda-se aqui, as dificuldades, mazelas das escolas e Educação num todo), o “espírito do camelo” pode encontrar sua própria liberdade. É no deserto, no seu sofrimento que o “camelo” se transforma em “espírito de leão”. Sua vontade é ser rei de todo o deserto. Não aceita mais nenhum tipo de imposição. Deseja ser senhor de sua liberdade. Mas, segundo Nietzsche, o “leão” encontra o “dragão”, que simboliza os valores milenares petrificados e não tem nenhum interesse em ver qualquer espírito transformado. O dragão e seus valores se impõem ao leão no “tu deves”. O próprio dragão atende pelo nome: “Tu Deves”. Entretanto, o “espírito leão”, já enfadonho dos tempos de camelo, dos tempos da obediência dócil se impõe no: “eu quero”. Isso significa que o leão se libertará de todos os valores rasteiros que o dragão traz. O “professor leão” tem a coragem que o “professor camelo” não tem, para dizer o “não”, para negar o que está instituído e as próprias instituições, objetivando afirmar sua própria liberdade. São nestas inéditas atitudes que o “professor leão” oferece uma segunda opção para si e para os seus alunos e alunas. Neste momento é possível enxergar com muita nitidez o descontentamento com tudo o que lhe é imposto, fazendo com que ele comece uma fuga sem precedentes de tudo que se lhe apresente enquanto estagnação, marasmo, ideologias de dominação. No entanto, a potência do leão e sua negação, só serão apropriadas e significativas no processo de mudanças, se o levarem ao “espírito criança”. O leão dirá “não” perante o dever. E o leão se transforma em criança. O “professor criança” é o mestre, porque nada sabe. Ignorante. Um espírito capacitado para instaurar um movimento constante de um “novo começo”, fazendo da filosofia, da Educação, da escola, experiências vivas, criativas, enriquecedoras. “Dizei-me, porém, irmãos. Que poderá a criança fazer que não haja podido fazer o leão? Para que será preciso que o leão que ataca se transforme em criança?”⁹

A “criança” é “um novo começo”, pois ainda não está maculada de dogmas, viciadas em sentimentos de culpa, de torturas. É sempre uma oportunidade de um começo livre do passado opressor, das batalhas inúteis entre o camelo e o leão. O “professor criança”, é um projeto e um processo constante na Educação, porque não admite dogmas, porque o espírito da criança é espontâneo na busca, na alegria de

⁹ Assim falava Zaratustra

aprender fazendo, porque não há obrigação, não há imposição, não há foco em disciplinas militares e ordenadas. A “criança” de Nietzsche é o símbolo da eternidade que desconhece, na eternidade do aprender e reaprender criativos.

É a criança, enquanto assimilação do vir a ser, que permite o advento do além-do-homem; entretanto antecede ao criar pelo simples prazer de fazê-lo à crença na determinação do querer enquanto outra interpretação de mundo, conhecimento e ação (AZEREDO, 2008).

Concluindo a questão da mudança do mundo. Para mudar o mundo é preciso que aqueles que o formam mudem, ou seja, a mudança no mundo começa pelas pessoas e, se tratando da Educação, esta mudança deve acontecer de dentro para fora. Uma mudança contundente só acontece quando cada professor (a) mudar a si mesmo (a). A tomada de consciência do educador (a) acerca de sua responsabilidade e importância no processo de se educar. O professor não deve impor um conhecimento estanque ou o seu pensamento. Deve fazer nascer no estudante o gosto, o interesse por qualquer assunto tratado no ambiente escolar. O professor (a), segundo Nietzsche, em especial, um filósofo deve ser coerente entre sua vida e suas ações. Os jovens estudantes, segundo o filósofo, deveriam escolher um mestre para servir de estímulo, de inspiração pessoal na vida. Interessante acrescentar sob essa perspectiva em Nietzsche, que o educador (a) ou o professor (a) de filosofia assume o papel de se tornar mestre de seus jovens estudantes. Um mestre não impõe um saber específico, mas permite e valoriza a autonomia dos seus alunos e alunas. O mestre que instiga o pensar, o criar, o gosto pela pesquisa, o aprender fazendo o caminho. Esse mestre professor (a) concede liberdade aos seus pupilos e pupilas, porém, uma autonomia orientada, jamais imposta.

O velho filósofo era um crítico à cultura de sua época, dos modismos, dos quais chamava de “*cultura filisteia*”¹⁰. Portanto, um mestre professor deve se recusar a ser um “*filisteu da cultura*”. Isto é, uma pessoa especializada em cumprir minuciosamente as leis, protocolos, deveres, currículos conteudistas, tendo comportamento dócil e obediente, crente da ordem natural das coisas, que usa o mesmo raciocínio para tratar ou abordar assuntos complexos da existência. Segundo Nietzsche, estes filisteus da cultura, não são cultos ou sábios mestres, mas

¹⁰ A cultura *filisteia* foi descrita por Nietzsche numa carta a Carl Von Gersdorff na noite de 11 de abril de 1869. Gerson Nei Lemos Schulz-UEAP-revista Coleção Guias de filosofia, Ed. 03, Vol. 3, pág. 25.

acreditam que são, porque, incapazes de criar e promover a autonomia em seus jovens estudantes, impossibilitando-os do prazer da liberdade. Ficam reduzidos a espectros de imitação e consumo. A cultura, a Educação em si e os educadores (as) mestres não podem se submeter a esses falsos ideais.

Nas suas inúmeras conferências na Universidade de Basiléia (Suíça-1872) que ficou conhecida como: “Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino”, Nietzsche propõe o que seria o “Übermensch” (homem novo). Aquele que é capaz de violar de qualquer forma as crenças que se tornam tradição. E essa pessoa, em se tratando dos ranços da educação, é o “professor (a) do novo”, “professor (a) criança”, que irá destruir todos os limites.

Quem é o professor do novo? Para ele é o filósofo, mas não no sentido absoluto. Nietzsche quis dizer que todos os profissionais deveriam pensar como filósofos até se tronarem um, pois, de acordo com a teoria do gênio de Nietzsche, este não é predestinado a nascer filósofo. Portanto a transformação da cultura deve começar por quem lida com ela, por professores e alunos (SCHULZ, 2012).

Mais uma vez para Nietzsche, toda transformação e mudança na Educação deve se iniciar com quem trabalha com ela, ou seja, professores (as) e estudantes. É não se permitir em sala de aula atividades monótonas e corriqueiras sem sentido ou ligação com a vida, cultura de imposição de opiniões (senso comum) que narra fatos e memoriza fórmulas sem reflexão crítica própria. O professor (a) mestre, “*professor do novo*”, deve resgatar o máximo das faculdades instintivas, sensíveis dos estudantes, mas sem eliminar a razão. Para tal empreitada, o filósofo orienta as principais mudanças de paradigmas. Torna-se necessária a transvaloração dos valores da lógica platônica e aristotélica, da moral burguesa cristã, romper com a segmentação da ciência, com o autoritarismo, as políticas de massa que enfraquecem a pessoa. A Educação deve ser uma forma de pensamento e ações críticas sobre a cultura vigente, cultura que é transmitida pelas instituições civis e religiosas e, no Brasil, essas instituições se misturam apoiando-se nos seus respectivos valores, “deus” e o “bem”. Valores que são humanos e não divinos. Logo, toda educação deve ser humanista, o professor deve ser humanista e permitir aos estudantes liberdade orientada dos seus instintos, suas habilidades e talentos. Um professor (a) mestre tem a obrigação de educar, em última instância, pela estética, possibilitando ao estudante desenvolver sua capacidade criativa sobre os

fatos, sobre a vida em abundância. Dessa forma, segundo o velho filósofo, haverá condições de se revelar algum gênio e a humanidade terá condições reais de escapar do niilismo, daquela instância sem sentido, medíocre provocada pelo modelo de vida burguês cristão ocidental, consumista e egocêntrica. E para essas graves questões da existência, nenhum educador (a) deve se furtar. O professor (a) mestre, “professor criança” deve fazer da escola um ambiente de ensino apropriado para a reflexão crítica e, sobretudo, para a criatividade criadora dos jovens estudantes. Devolver aquilo de mais precioso aos humanos, isto é, fazer do ser humano um ser humano.

A Educação que se manifesta no aprendizado não pode ser tratada como um valor utilitarista, desvinculada da vida real. A educação não é um amontoado de teorias, fórmulas, mas um saber vivo. Saber que o professor (a) tem a obrigação ética de permitir aos seus estudantes as condições basilares para criarem coisas novas enquanto aprendem. O professor deve permitir a exploração do estudante através de pesquisas, desenvolvendo uma pedagogia rebelde aos modismos, ao consumismo, aos dogmas religiosos e científicos, as ideologias do estado, a vida como mercadoria, a negação do outro enquanto ente. O verdadeiro mestre e educador (a) é um crítico da cultura de seu tempo. Crítico da ideia que insiste em padronizar as pessoas em todos os setores da sua vida, por conta do discurso de que todos são iguais. Um crítico da escola que reproduz e enaltece este modelo de vida.

Para Nietzsche, o filósofo além de ser professor deve ser o “médico da civilização”. E no que diz respeito à educação, o professor (a), o “professor criança” deve ser o mestre, no sentido de que se recusa a reproduzir um conhecimento fragmentado, aos pedaços. O mestre sabe que o todo é complexo e não se manifesta em pedaços. O mestre é uma “criança ainda não preenchida”. E o ser humano necessita aprender a perceber seus instintos, suas paixões, suas sensibilidades, seu corpo, seus pensamentos. E para isto deve se esvaziar constantemente. Assim transforma conhecimentos em sabedoria, cria uma nova e verdadeira cultura que promove a realização particular da pessoa enquanto ser humano total.

4.2 PROJETO DE AULA DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO – 3º ANO

(Considerando aulas realizadas pelo “professor (a) do novo”, pelo “professor (a) mestre”, pelo “professor (a) criança”).

Respeitando o objetivo e a proposta deste trabalho, fundamentado nas ideias de Nietzsche quanto a Educação e o jeito pelo qual se encontra a escola brasileira, primeiramente, é necessário mudar o “espírito” do educador (a). Um professor (a) mestre, inovador não abandona a razão, mas faz dela ferramenta adequada para proporcionar, autonomia e autoria dos seus estudantes. Um mestre professor (a) deve ser um norte, um exemplo para seus estudantes. Este educador (a) deve ser rebelde. O saber na sala de aula deve ser rebelde. A escola deve ser rebelde e combater a cultura massificante do momento. O mestre tem a obrigação de renovar sempre e, para isso, tem que ele mesmo não ser autoritário e derrubar a todo o momento o argumento da autoridade. O “professor (a) criança” deve aniquilar e não permitir que qualquer escola e qualquer sala de aula seja uma sacristia que venera a autoridade. A única autoridade que o mestre permite é a “autoridade do argumento”, da criação, da autonomia de seus alunos e alunas. Na aula rebelde não há espaço para instrucionismo, para memorização de fórmulas distantes de significação na existência, para verdades absolutas, para a negação do devir.

Assim posto, eis uma proposta de aula de filosofia (também pode ser usado por qualquer área do saber em qualquer seriação do Ensino Médio) e de escola da rebeldia, da autonomia e criação daquele que é a razão da sua existência, a saber: o estudante. A proposta de aula pode ser realizada em quatro momentos para fins de clareza didática.

1º momento (Professor mestre promovendo a autoria dos estudantes)

No caso do terceiro ano do Ensino Médio, o mestre da inovação e da rebeldia da turma não impõe nenhum tema ou conteúdo, ele expõe vários temas ou problemas filosóficos pertinentes à faixa etária dessa turma e também aos interesses vigentes dos mesmos. Todos na sala podem se sentar em círculo, quebrando a ordem disciplinar das filas. O mestre promove o debate, respeita a liberdade de cada um (a) para se manifestar e decidir sobre quais problemas filosóficos ganharão vida através dos clássicos da filosofia nas próximas aulas.

Todos devem aprender a ouvir uns aos outros, colocar os melhores argumentos na defesa dos temas, respeitando sempre a fala não só da razão, mas do corpo do outro. Os melhores discursos com as melhores defesas serão apreciados para seguir com o objetivo das aulas rebeldes, isto é, para verdadeiramente construir um saber da inovação, da autoridade do argumento, da criação viva e de autoria dos estudantes.

2º momento (Estudantes e o gosto pela liberdade de pesquisa)

Uma vez escolhidos os temas que serão vivenciados e terão significados na vida dos alunos e alunas, o mestre pode então, sugerir que a turma forme grupos de pesquisa. Numa turma que tem em média quarenta alunos, seis grupos serão suficientes para trabalhar seis temas ou problemas filosóficos. Cada grupo terá o nome do tema ou do problema filosófico. Cada grupo terá um líder. O mestre conduz orientações aos grupos para que cada grupo trabalhe na pesquisa, no estudo, na vivência daquele problema ou daquele tema, fazendo uso de, pelo menos, um pensador clássico da filosofia. Os grupos devem se envolver inteiramente com todas as ramificações e implicações dos temas e problemas por eles pesquisados e vivenciados. Devem produzir, dentro de um período combinado, textos, entrevistas, vídeos, painéis, etc., acerca do problema ou do tema pesquisado.

3º momento (Autoria do estudante apresentada)

Neste período de pesquisa, estudos, dedicação e vivência em torno de um problema filosófico, o mestre com sua vontade constante de inovar e permitir que a vida pulse em seus estudantes, orienta, conduz e oferece dúvidas, estimula o gosto pela leitura dos clássicos filosóficos, etc. Assim, de posse de todos os materiais de pesquisa e estudos, cada grupo será autor para conduzir duas aulas a respeito do seu problema ou tema filosófico. A sequência da apresentação é definida por sorteio. A aula é sempre em círculo e com a liberdade de usar recursos tecnológicos. Na primeira aula, o grupo que apresenta conduz, expõe o problema, explica, associa à realidade da vida, fazendo uso de diversos recursos didáticos como a lousa, vídeos, cartazes e outros.

4º momento (Debate - o movimento do saber – experiência vivida)

Na segunda aula conduzida pelos autores do conhecimento, ou seja, o grupo que havia apresentado sua pesquisa deve responder todos os questionamentos e dúvidas dos outros grupos da sala, acerca da apresentação do seu tema. Posteriormente, este grupo deve propor um debate contrapondo questões com pontos de vistas diferenciados sobre o tema apresentado. Por exemplo, com o tema “Pena de Morte”. O Brasil deve adotar a mesma para a sociedade civil? Ou não? Quais argumentos são os mais claros e válidos do ponto de vista filosófico? É possível tomar uma decisão acerca da pena de morte no Brasil considerando argumentos do senso comum? Da crença religiosa? De um conhecimento imposto pela tradição dominante? O debate deve polemizar negando o cotidiano escolar daquilo que se conhece como “aula dada”. O debate quebra o modelo escolar da verticalidade, isto é, de cima para baixo, do “argumento da autoridade” para a “autoridade dos argumentos”. Assim, a partir das inúmeras manifestações se percebe o quanto os estudantes são conscientes de suas posições relacionadas a pena de morte. Se, os mesmos, defendem uma ideia já pré-estabelecida sem refletir, repetindo meras opiniões. Ou, se já estão saindo de uma minoridade avançando para patamares mais elaborados com críticas consistentes embasadas na própria pesquisa. Da vivência, da própria autoria ainda fortemente e imensamente negada aos estudantes. Desta forma, após todas as apresentações de todos os grupos e seus respectivos debates esgotando reflexões, questionamentos e análises acerca dos problemas filosóficos, o “professor (a) mestre” escolhe o melhor grupo de pesquisa e estudos ao longo de um semestre ou trimestre, para apresentar num determinado dia a todos os outros estudantes de ensino médio da escola. A escola, a direção e a equipe pedagógica poderão convidar a comunidade para uma palestra em dia específico, onde o grupo o melhor grupo de estudo apresentará sua criação, sua pesquisa, sua contribuição para esclarecer, iluminar e ajudar a comunidade.

Percebe-se que o trabalho encaminhado nesses moldes privilegia a autonomia dos estudantes e as discussões com o já existente, os novos pensares e a realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações acerca da Educação dos seus primórdios aos nossos dias, fica claro concluir ou avaliar a precariedade a que esta sempre se encontrou. Servindo sempre aos interesses das religiões vigentes e dominantes, das elites, dos governos, das políticas públicas e dos empresários. A Educação em si, não privilegia o crescimento do ser humano, mas dificulta o enriquecimento da cultura, o próprio conhecimento em prol da humanidade. Há de se considerar que no início da Reforma protestante, no que tange a Educação, existia iniciativa política com o claro objetivo de estabelecer “padrões” de convivência garantindo a dignidade humana. Direitos, mesmo que poucos são reconhecidos e, a possibilidade de escolha, caracteriza-se como marca daquele período. A sensação de liberdade futura representará uma conquista capaz de mudar os rumos da história. A Educação para todos torna-se uma das principais bandeiras de liberdade tanto pelos segmentos protestantes como pelos católicos, porém, sob uma perspectiva missionária. Necessidade de conhecer a Deus. A fé será vivida a partir de uma experiência em que conhecer e crer se confundem, uma nova compreensão social, política e econômica universalizante se configura numa sociedade que aprende de maneira homogênea. Política, economia, cultura se confundem numa mesma imagem que se mostra em cores supostamente sagradas, calcadas em discursos, fórmulas e projetos para a Educação que massificam e alienam há mais de quatro séculos.

Mesmo ciente dessa catastrófica trajetória, professores (as) e educadores (as) continuam reproduzindo o modelo de ensino calcado na memorização, na decoração de conteúdos insignificantes que nada acrescentam à formação do indivíduo. O conteúdo continua elencado de acordo com o que se consideram legal e em sintonia com as especificações de cada governo, atendendo aos interesses imediatos de cada gestão, de cada modismo e de cada momento em específico. Não se tem o interesse em modificá-los para atender as necessidades do educando (a), da sociedade em que ele (a) vive e atua (ou deveria atuar) como ser transformador.

Dessa forma, cumpre que sejam modificados não apenas os currículos, mas a mentalidade e a prática dos professores (as) educadores (as). Esses precisam, com urgência, rebelar-se contra os modelos impostos, contra a formatação petrificada existente na Educação brasileira e apresentarem-se como os verdadeiros personagens principais dentro das escolas. Não basta ser professor (a) rebelde, é imprescindível que seja inovador, que busque aperfeiçoar as suas práticas, é preciso que seja educado nos moldes da modernidade e que perceba os seus alunos (as) não como recipientes vazios, cérebros ocos, mas como seres pensantes e capazes de criarem e recriarem. Seres carentes do acolhimento das suas ideias vivas e de acordo com o mundo em que vivem e convivem.

O professor (a) educador (a) que consegue expandir-se além do currículo, do meramente comum, das ideias pré-concebidas é aquele que atinge o maior número de estudantes e conquista o maior teor de saberes. E, não importa se a escola é privada ou do Estado. Para toda e qualquer tipo de escola que realmente queira acabar com uma educação focada tão e somente em formar indivíduos para o mercado de trabalho, ou apenas para as coisas práticas do mundo, resta, então, priorizar inúmeras mudanças na maneira pela qual um (a) professor (a) atua no chão de uma sala de aula. E, o início pode, sem sombra de dúvidas, acontecer nas mudanças metodológicas e didáticas dos educadores (as). Professor (a) que se coloque como um mestre, que permita e estimule o desabrochar nas pessoas daquilo que elas são, trazendo à tona suas propensões naturais, os seus dons. Fomentar nas crianças e jovens um espírito de criação, de autoria, de alegria, de vivência. Interesse, despertar questionamentos na pessoa que está em formação acerca de suas angústias, como: “Como cheguei a ser o que sou?”, “Por que estou neste mundo?”, “Qual papel me cabe na sociedade em que vivo?”.

Portanto, não basta apenas querer mudar o sistema, não basta apenas rebelar-se contra tudo e todos. O mais importante é rebelar-se contra si mesmo, contra as suas práticas fracassadas e inovar-se em todos os sentidos. Ser o “professor criança” não é uma tarefa fácil, mas com certeza, gratificante, se conseguido.

REFERÊNCIAS

- ACTON, John D. The Protestant Theory of Persecution In: **Essays on Freedom and Power**. Glencoe, Ill: The Free Press, 1948, p. 88 – 127).
- ALMEIDA, Rogério Miranda de. A cultura, o Estado e a Educação nos “Escritos Trágicos” de Nietzsche. **Filosofia e Educação** – ISSN 1984-9605, volume 6, número 1, Dossiê Nietzsche e a Educação. PUC:Paraná, Fev/2014, p. 127.
- ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública de São Paulo: A Reforma de 1920**. Estudos e Documentos, FEUSP, 1976.
- AZEREDO, Vania D. de (Org.) **Nietzsche: Filosofia e Educação**. Ijuí: ed. Unijuí, 2008.
- BARNARD, Henry. **National Education in Europe**. Hartford: Frederick B. Perkins, 1854.
- BORGES, Inez A. **Johan Heinrich Pestalozzi e suas contribuições para a reflexão sobre a educação cristã**. Disponível em:
<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf>
Acesso em Out/2015.
- COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: **NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004. p.160-179.
- CUNHA, L. A. C. R. **Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e liberais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984, p. 4.
- DREHER, M. N. Notas para uma história da educação confessional protestante. In: **Educação e Missão**, ABIEE, Brasília, DF, n. 1, p. 11-29, 2003.
- FERRARI, Marcio. Martinho Lutero: o criador do conceito de educação útil. In: **Nova Escola**, São Paulo, nº 187, p. 30, Nov/2015.
- HAYES, Carlton Joseph Huntley. **A political and social history of modern Europe**. Volume 1. Kessinger Publishing, 1922, p. 328.
- HOVRE, Franz de. **German and English Education**. A Comparative Study. Londres: Constable, 1917.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- MACIEL, Lizete; SHIGUHOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, set./dez. 2006.

MISES, Ludwig Von. **Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War.** Spring Hills: Libertarian Press, 1985, p. 82 - 83. Original de 1944.

MORAES, C. S. V. **Educação permanente:** direito de cidadania, responsabilidade do Estado. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.395-416, 2006.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: EPU, 1974, p. 155-156.

NIEDERAUER, Juliano. **História da Educação:** Período Grego. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/historia/grego2.php>> Acesso em Outubro/2015.

SCHULZ, Gerson Nei Lemos. Escola livre Friedrich Nietzsche. **Revista coleções guias de filosofia – Nietzsche**, São Paulo, p. 23-30, 2012.

NUNES, Z. C. R. M. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, p. 5-18, 2001.

PERRIN, John William, **The History of Compulsory Education in New England, 1896.** Disponível em: <<http://www.mises.org.br/EbookChapter.aspx?id=568>> Acesso em out/2015.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STOWE, Calvin E. **The Prussian System of Public Instruction and Its Applicability to the United States.** Cincinnati: Truman and Smith, 1836.